

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ, МОЛОДІ та СПОРТУ УКРАЇНИ**  
**СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Г У М А Н І З А Ц І Я**  
**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Збірник наукових праць**

**( *Випуск LIX* )**

Слов'янськ – 2012

ISSN 2077–1827  
УДК 371.13  
ББК 74.202  
Г. 94

**Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Вип. LIX. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – 355 с.

**Редакційна колегія:**

- Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)  
**Борисов В.В.** – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора)  
**Євтух М.Б.** – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор  
**Солодухова О.Г.** – доктор психологічних наук, професор  
**Бадер В.І.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Гавриш Н.В.** – доктор педагогічних наук професор  
**Гриньова В.М.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Григоренко В.Г.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Золотухіна С.Т.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Плахотнік О.В.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Омельченко С.О.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Пономарьова Г.Ф.** – кандидат педагогічних наук, професор  
**Панасенко Е.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.

For scientists, teachers, doctorates, graduate students, students of teacher training institutions, practitioners of education system.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

**(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).**

**Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради  
Слов'янського державного педагогічного університету  
(протокол № 6 від 26.01.2012 р.)

ISSN 2077-1827  
© Кафедра педагогіки СДПУ

---

**ВИЩА ШКОЛА**

**Власенко К.**

– доктор педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики  
Донбаської державної машинобудівної академії

**Реутова І.**

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики  
Приазовського державного технічного університету

**УДК 51:378**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ  
ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ  
ЗАКЛАДАХ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ)**

У статті проаналізовано й розроблено теоретичні і методичні засади застосування освітнього інформаційного середовища в ході навчання вищої математики в вищих технічних навчальних закладах. Запропоновано складники навчально-методичного комплексу з вищої математики для майбутніх інженерів.

**Ключові слова:** освітнє інформаційне середовище, вища математика, майбутні інженери, навчальна діяльність.

**Власенко Е.**

– доктор педагогических наук, доцент кафедры высшей математики  
Донбасской государственной машиностроительной академии

**Реутова И.**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики  
Приазовского государственного технического университета

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ В ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ  
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ  
МАТЕМАТИКИ)**

В статье проанализированы и разработаны теоретические и методические основы применения образовательной информационной среды во время обучения высшей математике в высших технических учебных заведениях. Предложены составляющие учебно-методического комплекса по высшей математике для будущих инженеров.

**Ключевые слова:** образовательная информационная среда, высшая математика, будущие инженеры, учебная деятельность.

**Vlasenko E.**

*– is a doctor of pedagogical sciences, associate professor of department of higher mathematics, Donbass state Engineering academy*

**Reutova I.**

*– is a candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of higher mathematics, Pryazovskyi state technical university*

**THE THEORETIC-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE USE OF THE INFORMATION ENVIRONMENT OF THE HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS (ON THE EXAMPLE OF STUDY OF HIGHER MATHEMATICS)**

*In the article theoretical and methodical principles of application of educational informative environment are analysed and developed during the studies of higher mathematics in higher technical educational establishments, the components of educational methodical complex are described from higher mathematics for future engineers.*

**Keywords:** *educational informative environment, higher mathematics, future engineers, educational activity.*

**Постановка проблеми.** За останню чверть XX та початок XXI століть відбулася зміна інтелектуального середовища і, як наслідок, середовища освітнього. Цей процес об'єктивний і стимулюється, з одного боку, суспільними потребами, які змінилися відповідно до сучасного рівня розвитку науки і інформаційних технологій, а, з іншого боку, появою та широким поширенням засобів, що дають можливість змінити способи добору, організації, зберігання, передачі і засвоєння інформації.

**Аналіз останніх досліджень.** Для з'ясування теоретичних і методичних аспектів навчання вищої математики студентів інженерних спеціальностей вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ) важливе значення мають науково-методичні дослідження таких учених, як О. Г. Євсєєва [5], В. І. Ключко [8], Т. В. Крилова [10], Т. С. Максимова [11], М. В. Працьовитий [13], І. М. Реутова [14] та ін.

Аналіз робіт цих авторів дає можливість зробити висновок, що вченими розглядаються лише деякі напрями навчання вищої математики через залучення традиційних і нетрадиційних методів з використанням нових і сучасних технологічних прийомів викладання теоретичного й практичного матеріалу та сучасних інформаційних технологій.

**Метою статті** є розробка стратегії формування нового освітнього інформаційного середовища, зорієнтованого на саморегуляцію навчальної діяльності студентів інженерних спеціальностей ВТНЗ, аналіз теоретичних і методичних засад застосування освітнього інформаційного середовища, що містить навчально-методичний комплекс із вищої математики для майбутніх інженерів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналізуючи взаємодію учня й учителя в нових умовах, опосередкованих освітнім інформаційним середовищем, С.М. Поздняков [12] робить висновок про назрілу необхідність моделювання інформаційного середовища процесу навчання. С.М. Поздняков пропонує технологічний ланцюжок створення освітнього інформаційного середовища, але розглядає його винятково як комп'ютерне й пропонує перетворення традиційних дидактичних матеріалів у комп'ютерну форму та їхнє використання в рамках єдиного інформаційного середовища.

З.С. Сейдаметовою [15] представлена педагогічна технологія «енкаридж», заснована на створенні дружнього та підтримуючого середовища навчання у поєднанні сучасних інформаційних технологій з традиційними методами навчання для підготовки майбутніх інженерів-програмістів за спеціальністю «Інформатика». Ми застосовуємо деякі дидактичні особливості енкаридж-технологій: високий ступінь квантування матеріалів, що вивчаються; відслідковування гіпертекстових зв'язків для дисципліни та між дисциплінами; варіативність програм-хелперів та програм екстиматорів; варіативність повноти свідомостей.

Дослідження О.В. Зіміної [7] присвячені методиці й технології створення предметного сегменту навчального інформаційного середовища у математичній освіті нематематичних спеціальностей. На прикладі сегменту «Лінійна алгебра й аналітична геометрія» розкриваються принципи навчально-наукового, методичного і програмного його наповнення, але питання застосування цього предметного сегменту особисто студентом залишається не розкритим.

У дослідженні Є.Г. Скибицького [16] зазначається, що особливості застосування інтенсивних технологій навчання в умовах дистанційної форми навчання із врахуванням Інтернет-технологій вимагають наявності спеціального телекомунікаційного інформаційно-навчального середовища. Ми погоджуємось з тим, що це середовище необхідно формувати таким чином, щоб студент мав вільний доступ з будь-якого фрагменту курсу вищої математики до інформаційного та інформаційно-комунікаційного забезпечення: програмних засобів, довідкової інформації, веб-квестів тощо.

Докторська дисертація І.Г. Захарової [6] присвячена загальнопедагогічним і методологічним аспектам формування інформаційно-освітнього середовища (ІОС) вищого навчального закладу. Автор визначає принципи розвитку ІОС ВНЗ і описує ІОС як розвиток ієрархічної трьохрівневої системи. І.Г. Захарова вводить поняття індивідуального освітнього простору (ІОП). На жаль, залишається незрозумілим, як методично й технологічно забезпечується процедура формування ІОП в умовах використання закритих форматів у створенні навчальних програм.

Загальні висновки, що містяться в проаналізованих нами й багатьох інших дослідженнях в основному збігаються: для розв'язання проблем і суперечностей сучасної інженерної освіти необхідно розробити стратегію формування нового освітнього інформаційного середовища, нові методики його використання в навчальному процесі через компоненти, серед яких навчально-методичний комплекс з вищої математики.

Таким чином, освітнє інформаційне середовище доцільно розглядати насамперед як педагогічну систему і сукупність підсистем: 1) маркетингової, економічної, управлінської; 2) інформаційної, технічної, навчально-методичної, які забезпечують освітній процес; 3) соціокультурного середовища, яке передбачає цілісність спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості. Із цього погляду спробуємо зрозуміти, яким умовам воно повинно задовольняти, щоб відповідати своєму призначенню. На нашу думку, природна відповідь така: це середовище, у якому легко орієнтуватися, де під рукою є все необхідне для роботи або відпочинку, де всім предметам відведене певне і постійне місце, що відповідає їхньому призначенню. Зміст цих вимог у тому, щоб середовище, у якому «живуть» учасники навчального процесу, забезпечувало почуття інтелектуального комфорту, було зрозумілим й зручним, щоб у ньому було легко орієнтуватися, щоб воно допомагало вчити й учитися, як говорить Я.А. Коменський [9, с. 42], «усьому, всебічно, без зайвих труднощів і з гарантією успіху».

Проаналізувавши сучасне освітнє інформаційне середовище, ми погоджуємося з думкою багатьох дослідників, одностайних у тому, що його стан можна характеризувати як такий, що близький до хаосу як у частині, що стосується друкованих навчальних видань, так і, особливо, у частині, що стосується електронних видань і комп'ютерних програм. Як зазначає О.В. Зіміна [7], особливе занепокоєння викликає науково-методичний рівень навчальних посібників. Це означає, що ми маємо говорити про необхідність моніторингу освітнього інформаційного середовища – періодичного або безперервного спостереження за його характеристиками: єдністю, доступністю, структурованістю, повнотою без надмірності, погодженістю окремих компонентів тощо.

Зупинимось більш докладно на ролі комп'ютера у навчанні вищої математики майбутніх інженерів. Сама ідея «навчання» за допомогою комп'ютера природно впливає з тієї обставини, що комп'ютер, подібно книзі, стає джерелом інформації і засобом навчання. Отже, студент у процесі навчання має навчитися ефективно його використовувати в цих цілях. Більш того, перевагою комп'ютера перед книгою є, зокрема, те, що студент може та повинен «підігнати» комп'ютер під свої цілі, потреби і можливості. Книгу ми теж «навчаємо» пристосовуючи до своїх потреб і

звичок, використовуючи позначки, закладки тощо, але комп'ютер дає для цього набагато більше можливостей.

У зв'язку із уведенням в освітню систему нового освітнього інформаційного середовища сформулюємо основні його положення у зв'язку з упровадженням методичної системи навчання з вищої математики майбутніх інженерів:

- процес навчання характеризується функціонуванням системи «викладачі → середовище → об'єкти навчання» як єдиного цілого;
- процес навчання визначається обраним напрямком руху системи, а саме початковою точкою руху (рівнем підготовки студента, станом освітнього інформаційного середовища і програмним забезпеченням комп'ютера) і кінцевою точкою, яка задається системою цілей. Важливим критерієм руху за цим напрямком є інтенсивність (темп) навчання;
- успішність навчання визначається відповідністю динаміки системи обраної напрямком та швидкістю її проходження;
- успішність навчання залежить від якості функціонування компонентів системи, тобто від успішності навчання студента, його комп'ютера та від адекватності розвитку освітнього інформаційного середовища обраного напрямком руху;
- успішність навчання залежить від ефективності взаємозв'язку й взаємовпливу всіх компонентів системи в процесі навчання, тобто від якості запроєктованої методичної системи навчання.

Основним змістовим компонентом освітнього інформаційного середовища з вищої математики є навчально-методичні комплекси. За вищезазначеного підходу структура навчально-методичного комплексу, спрямованого на реорганізацію усіх дидактичних рівнів навчального процесу вищої математики й характеристик його складників, призначених для формування системи «студент–комп'ютер», визначена вимогами до навчальної діяльності з вищої математики, її специфікою і відповідає одному з основних положень – викладач і студент взаємодіють через освітнє середовище.

На підставі цих міркувань ми пропонуємо, щоб навчально-методичний комплекс з вищої математики для майбутніх інженерів складався з наступних складників: навчально-методичний посібник з шкільного курсу математики для майбутніх інженерів; навчальний посібник з вищої математики для майбутніх інженерів; розв'язальник чи керівництво для розв'язування задач з вищої математики; електронний навчально-методичний посібник з вищої математики для майбутніх інженерів; робочі зошити з вищої математики для майбутніх інженерів; навчально-методичні інструкції для формування системи «студент–комп'ютер» для студентів і викладачів; сайт в Інтернеті, на якому

розміщено дистанційний курс з вищої математики для майбутніх інженерів; методичні рекомендації з використання навчально-методичного комплексу; навчальна програма з дисципліни з урахуванням навчально-методичного забезпечення, що пропонується в комплексі.

До всього навчально-методичного комплексу передбачено спеціальний вступ, у якому описано цілі й структуру курсу, а також визначено знання та вміння (у тому числі, вимоги до програмного забезпечення комп'ютера), необхідні для його «навчання». Перед застосуванням навчально-методичного комплексу доречним є виконання завдань навчально-методичного посібника «Геометрія для майбутніх інженерів» [3], за допомогою яких визначається рівень підготовки студента і його комп'ютера, виявляються пробіли, що не дають можливості успішно вивчати вищу математику; наводяться рекомендації для заповнення цих пробілів.

Путівником студентам під час вивчення вищої математики служать навчально-методичний комплекс з вищої математики для майбутніх інженерів і методичні рекомендації до використання навчального комплексу.

Навчальний посібник «Вища математика для майбутніх інженерів» [2] є основною навчальною книгою прикладної спрямованості, що повністю відповідає освітнім стандартам, програмі вищої математики й навчальному графікові. «Робочий зошит з вищої математики для майбутніх інженерів» [4] рекомендовано для організації аудиторних практичних занять з вищої математики та організації самостійної роботи студентів. У самостійній роботі студентів центральне місце посідають електронний навчально-методичний посібник «Вища математика для майбутніх інженерів» [1], а також керівництво до розв'язування задач з вищої математики розв'язальник – і комп'ютерні пакети, що їх супроводжують та містять алгоритми розв'язання типових завдань.

З метою формування системи «студент–комп'ютер» створено путівник для «навчання» студентом свого комп'ютера у вигляді навчально-методичних інструкцій до використання педагогічних програмних засобів, систем комп'ютерної алгебри, програм класу евристико-дидактичних конструкцій.

Нарешті, сайт в Інтернеті, на якому розміщено дистанційний курс «Вища математика для майбутніх інженерів», створює суттєві можливості практичної реалізації системи «студент–комп'ютер», принципів внутрішньодисциплінарних і міжпредметних зв'язків, науковості й прикладної спрямованості, сприяє розвитку інформаційного середовища як освітньо-наукового, формує в процесі навчання студента і його комп'ютера індивідуальне професійне освітнє інформаційне середовище – майбутнє автоматизоване робоче місце фахівця, основою якого служить його особистий електронний помічник.



**Висновки.** Експеримент, проведений авторами, засвідчив, що розроблене нами освітнє інформаційне середовище сприяє належній організації навчальної діяльності з вищої математики, довершеному управлінню цим процесом. Навчальний матеріал, представлений у навчально-методичному комплексі з вищої математики для майбутніх інженерів, допомагає викладачеві змінювати структуру лекцій, модернізувати практичні заняття, моделювати евристичні бесіди, організовувати проблемні ситуації, ділові ігри тощо. Наявність складників навчально-методичного комплексу створює баланс між самостійною роботою студентів в аудиторії під керівництвом викладача та власне їхньою самостійною роботою.

### *Література*

1. Власенко К. В. Вища математика: елементи лінійної і векторної алгебри [Електронний ресурс] : Електронний навчально-методичний посібник для студентів технічних ВНЗ / К.В. Власенко. – 1,28 Гб. – Краматорськ, ДДМА, 2010. – 1 електрон. опт. диск (DVD-ROM) ; 12 см.
2. Власенко К. Вища математика для майбутніх інженерів. Навчальний посібник для студентів технічних ВНЗ / К.В. Власенко; за ред. проф. О.І. Скафи. – Донецьк : Ноулідж, 2010. – 429 с.
3. Власенко К. Геометрія для майбутніх інженерів. Навчально-методичний посібник для учнів старшої школи / Власенко К., Реутова І. – Донецьк: VEPER, 2009. – 192 с.
4. Власенко К. Робочий зошит з вищої математики для майбутніх інженерів. Навчальний посібник для студентів технічних ВНЗ / Власенко К., Реутова І. – Донецьк : Ноулідж, 2010. – 124 с.
5. Євсєєва О. Г. Спектральний підхід до розробки системи навчальних задач з вищої математики на основі предметної моделі студента / О.Г. Євсєєва // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – Донецьк : ДонНУ, 2009. – №32. – С. 101–108.
6. Захарова И. Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения : автореф. дис. на соискание степени докт. пед. наук : 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / И. Г. Захарова. – Тюмень, 2003. – 46 с.
7. Зимина О. В. Инженерное образование в компьютеризированном обществе: новые ориентиры / Зимина О. В., Кириллов А. И. // Проблемы теории и методики обучения. 2003. – № 7. – С. 68.
8. Клочко В. І. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання математики» / В. І. Клочко. – Вінниця, 1998. – 396 с.
9. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Великая дидактика / Коменский Я. А. – М., 1939. – 136 с.
10. Крилова Т. В. Концепція математичної підготовки студентів нематематичних спеціальностей вищої технічної школи / Т.В. Крилова // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнар. зб. наукових робіт. – Вип. 25. – Донецьк : ТЕАН, 2006. – С. 21–24.

11. Максимова Т. С. Методика формування професійно-орієнтованої евристичної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів на практичних заняттях з вищої математики: автореф. дис. на соискание степени канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / Т.С. Максимова. – К., 2006. – 19 с.
12. Поздняков С. Н. Моделирование информационной среды как технологическая основа обучения математике : автореф. дис. на соискание степени докт. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения математике» / С.Н. Поздняков.– М., 1998. – 20 с.
13. Працьовитий М. В. Методика вивчення векторного добутку векторів майбутніми вчителями математики / М.В. Працьовитий, Л.Л. Креш // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова : зб. Наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – № 6. – С. 6-17.
14. Реутова І. М. Аналіз проблеми наступності в системі неперервної освіти / І.М. Реутова // Дидактика математики: проблеми і дослідження : міжнародний зб. наук. робіт. – Донецьк, 2008. – Вип. 29.– С. 76–80.
15. Сейдаметова З. С. Методическая система уровневой подготовки будущих инженеров-программистов по специальности «Информатика» : автореф. дис. на соискание степени доктора пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)» / З. С. Сейдаметова. – К., 2007. – 40 с.
16. Скибицкий Э. Г. Дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://ido.kemsu.ru/text/library/jurnal/otkr\\_obr\\_2000/ num\\_1/st205.html](http://ido.kemsu.ru/text/library/jurnal/otkr_obr_2000/ num_1/st205.html)

**Сипченко О.**

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

**УДК 378.091**

### **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті висвітлюються теоретичні засади проблеми формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів. Проаналізовано поняття „самоосвіта”, „самостійна робота”, „самостійна діяльність”, „самоосвітня діяльність”, „готовність до самоосвіти” у наукових розробках вітчизняних та зарубіжних учених. Доведено, якщо самоосвіта здійснюється в ході самостійної роботи то її слід розуміти як результат діяльності, а самостійну роботу – засобом досягнення даного результату. Представлено структуру готовності самоосвітньої діяльності майбутніх учителів, визначено основні компоненти самоосвітньої діяльності.*

**Ключові слова:** самоосвіта, самостійна робота, самостійна діяльність, самоосвітня діяльність, готовність до самоосвіти, компоненти самоосвітньої діяльності.

**Сыпченко О.**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К САМООБРАЗОВАНИЮ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*В статье освещаются теоретические основы проблемы формирования готовности будущих учителей к самообразованию. Проанализированы понятия „самообразование”, „самостоятельная работа”, „самостоятельная деятельность”, „самообразовательная деятельность”, „готовность к самообразованию” в научных разработках отечественных и зарубежных ученых. Доказано, если самообразование совершается в ходе самостоятельной работы то ее следует понимать как результат деятельности, а самостоятельную работу – способом достижения даного результата. Представлена структура готовности самообразовательной деятельности будущих учителей, определены основные компоненты самообразовательной деятельности.*

**Ключевые слова:** самообразование, самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, самообразовательная деятельность, готовность к самообразованию, компоненты самообразовательной деятельности.

**Sypchenko O.**

– Candidate of Education, associate professor of the department of Pedagogics of Slavyansk state Pedagogical University

### **FORMING OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO|by| SELF-EDUCATION AS PEDAGOGICAL PROBLEM**

*In the article light up theoretical bases of problem of forming of readiness of future teachers to the self-education. Concepts „self-education”, „independent work”, „independent activity”, are analysed, „self-education activity”, „readiness to the self-education”, in scientific developments of domestic and foreign scientists. It is proved, if a self-education is accomplished during independent роботым that it is necessary to understand it as a result of activity, and independent work – by the method of achievement of result. The structure of readiness of self-education activity of future teachers is presented, the basic components of self-education activity are certain.*

**Keywords:** self-education, independent work, independent activity, self-education activity, readiness to the self-education, components of self-education activity.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасний етап розвитку суспільства характеризується значними змінами у сфері політики, економіки, культури, освіти. Цей процес вимагає реформування всіх соціально-

економічних відносин, у тому числі й системи вищої освіти, яка повинна змінити структуру підготовки кадрів відповідно до запитів ринку праці.

Отримавши диплом спеціаліста, випускники ВНЗ володіють певним обсягом знань, який не завжди є достатнім показником високої компетентності молодого фахівця. Адже процес неперервної професійної освіти й розвитку відбувається ефективно за умови сформованості в особистості культури самоосвіти. Про необхідність організації самоосвіти наголошується в таких нормативних документах як: Закон України “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. та ін., де пріоритетним є визначення основних характеристик самоосвітньої діяльності громадян під час навчання у вищих закладах освіти, а також після закінчення навчального закладу.

Підвищену значущість самоосвіти визначає тенденція становлення нової системи освіти, згідно з якою, викладач виконує функції організатора самостійної активної пізнавальної діяльності студента, компетентного консультанта та помічника. Отже, на сучасному етапі розвитку професійної освіти, слід урахувати підготовку висококваліфікованих фахівців з перевагою до самоосвіти як одного з провідних елементів процесу навчання у ВНЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ґрунтовний аналіз педагогічної літератури, наукових публікацій з означеної проблеми показав, що різним аспектам професійного самовдосконалення присвячені праці відомих українських та зарубіжних учених, у роботах яких розкрито важливі питання теорії і практики самоосвітньої діяльності майбутніх учителів. Розглянуто сутність, структуру, зміст самоосвіти (А. Громцева, І. Колбаско, Б. Райський); досліджено умови формування пізнавальної активності й самостійності учнів на всіх ступенях школи як основоположного елемента самоосвітньої роботи (І.Вікторенко, Л. Ковтун, І. Левіна, В. Лозова, М. Махмутов, П. Підкасистий, В.Пилипчук, Н. Половникова, Є. Тощенко, Г. Щукіна та ін.); виявлено прийоми самостійної роботи й самоконтролю освітньої діяльності (Л. Аристова, Т.Борова, Е. Гапон, М. Гарунов, М. Гриньова, Т. Лодкіна, П. Підкасистий, Л.Рибалко, О. Рогова); представлено навички самостійного інформаційного пошуку (В. Буряк, Г. Марковець, Н. Натрошвілі); розкрито проблему формування готовності школярів до самоосвітньої роботи (А. Громцева, Н.Ковалевська, О. Малихін, Б. Райський, І. Редковець); окреслено психологічні основи самоосвіти (П. Гальперін, Ю. Кулюткін, Л. Рувинський, Г. Сухобська); охарактеризовано проблеми організації професійної самоосвіти педагога (С.Єлканов, В. Рогожкін, Н. Сидорчук, В. Шпак, М. Штурмай).

**Формулювання цілей статті.** Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні процесу формування готовності майбутніх учителів до самоосвіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Серед багатьох проблем, які представляють теоретичний і практичний інтерес, педагогіка надає великого значення проблемі формування готовності майбутніх учителів до самоосвіти. Постановка і можливе вирішення цієї проблеми задовольняє не тільки теоретичний інтерес педагогічної науки, але й запити педагогічної практики.

Самоосвіта як педагогічна категорія розвивалася на основі поняття “самостійна робота”. Слід зазначити, що в теорії самоосвітньої діяльності існує декілька понять, які часто використовуються як синоніми, що призводить до складності розуміння їх змісту. Зокрема, у психолого-педагогічній літературі для позначення близьких за значенням явищ використовують такі поняття як “самостійна робота”, “самостійна діяльність”, “самоосвіта”, “самоосвітня діяльність”.

Обґрунтування положень, що характеризують зміст даної проблеми, припускає попереднє визначення перелічених понять.

Найбільш ґрунтовне визначення поняття самостійної роботи подається вітчизняним ученим Б. Йосиповим, який зазначав, що самостійна робота передбачає свідоме прагнення учнями в досягненні поставленої мети, виражаючи в тій або іншій формі результат розумових або фізичних дій [2, с. 15]. Відомий психолог І. Зимня, посилаючись на теорію діяльності О.Леонтьєва, вважає, що “Самостійна робота може бути визначена як цілеспрямована, внутрішньо мотивована, структурована самим суб'єктом у сукупності дій, які ним виконуються, і скоригована за процесом і результатом діяльності” [4, с. 250]. Виходячи з цього, ми можемо стверджувати, що самостійна робота за своїм змістом і формою є діяльністю. Отже, поняття самостійна робота і самостійна діяльність синонімічні.

Детальне визначення понять “самоосвіта” та “самостійна робота” представлено українською вченою Н. Сидорчук. Дослідниця стверджує, що самоосвіта – специфічний вид діяльності, у ході якої завдяки самостійному визначенню цілей особистість задовольняє свої пізнавальні потреби або удосконалює свої здібності, якості та властивості особистості [5, с. 59].

У визначенні понять “самостійна робота” і “самоосвіта”, Н. Сидорчук наголошує на діяльнісному аспекті формування особистості, але під час самостійної роботи вказаний процес відбувається на основі досягнення цілей, поставлених іншою особою – викладачем; у ході ж самоосвітньої діяльності – відповідно до задумів самої особистості.

Згідно із запропонованим визначенням, самостійна робота здійснюється поза безпосередньою участю керівника. Прикладом може служити навчальна самостійна робота, якою опосередковано керує викладач.

Отже, відмінність між самоосвітою та самостійною роботою полягає в тому, що в процесі самоосвітньої діяльності особистість виступає

суб'єктом своєї діяльності щодо досягнення самостійно визначених цілей, які і складають головний мотив самоосвітньої діяльності.

Цікавими для нашого дослідження є визначення даних понять, які представлені російською вченою І. Соколовою. Вона розглядає поняття “самоосвіта” у двох аспектах: у широкому сенсі як соціально-педагогічну категорію, що визначає рівень інтелектуального розвитку, і у вузькому – як систему оновлення і поглиблення раніше отриманих знань. Виходячи з цього, І.Соколова визначила самоосвіту як різновид самостійної діяльності, що пов'язаний із підвищенням рівня освіти, отриманням нових знань, удосконаленням практичних професійних умінь, і довела, що поняття “самоосвіта” набагато ширше ніж поняття – “самостійна робота” [6, с. 47].

Грунтовний аналіз понять самостійна робота, самостійна діяльність, самоосвіта та самоосвітня діяльність переконує, що вони є складними видами діяльності, що тісно взаємопов'язані між собою. Оскільки самоосвіта здійснюється під час самостійної роботи то її можна розуміти як результат діяльності, а самостійну роботу – засобом досягнення даного результату.

Отже, самостійна робота є за своєю сутністю діяльністю, і, якщо її окреслити як діяльність, спрямовану на отримання і систематизацію знань, формування навичок і розвиток умінь, то її слід розуміти як самоосвітню діяльність або самоосвіту, що здійснюється у процесі цієї діяльності.

Таким чином, самоосвіта як процес самостійного пошуку та засвоєння певних знань, умінь і навичок, неперервного саморозвитку та самовиховання пропонує різнобічну освітню діяльність. Самоосвіта як провідний компонент спеціально організованої пізнавальної діяльності майбутніх учителів виступає суттєвою складовою процесу самовдосконалення фахівця, його особистісного й професійного зростання.

Зазначимо, що самоосвіта, самостійне професійне зростання, готовність до особистісного і професійного самовизначення є сутнісним ядром формування інформаційної компетентності професіонала.

Вивчення психолого-педагогічної літератури, що присвячена проблемі формування готовності до самоосвіти на різних вікових етапах (самоосвіта школярів, самоосвіта студентів, самоосвіта фахівців у різних сферах діяльності) дозволило виокремити різні види готовності людини до діяльності в залежності від предмету дослідження.

Відомі вчені Ю. Бабанський, А. Громцева, В. Ільїн, А. Клочко, Ю.Кулюткін, М. Пелагейченко, П. Підкасистий, Н. Половнікова, Б. Райський, Л.Рувинський, Г. Серіков, М. Скаткін, Г. Сухобська, А. Усова, Т. Шамова виокремлюють морально-психологічну готовність, психологічну, інтелектуальну, моральну та емоційно-вольову, професійну, спеціальну і загальну, теоретичну і практичну готовність.

У педагогічній теорії готовність до самоосвіти розуміють з одного боку, як наявність розвинутої активної потреби у знаннях і безперервному їх

поповненні, а з іншого, – як певну суму вмінь і навичок щодо організації самостійного пошуку інформації з метою задоволення пізнавального інтересу.

Готовність до самоосвіти – одна із складних властивостей особистості, у структурі якої можна виділити такі компоненти: рівень наявності усвідомленої потреби в самоосвітній діяльності, її мотиви, наявність початкової бази професійних знань, сформованість самоосвітніх умінь і навичок, ставлення до джерел самоосвіти, самостійність в організації цього виду діяльності. Отже, готовність до самоосвіти визначимо як стан суб'єкта самоосвіти, який характеризується позитивним відношенням до самоосвіти та практичним оволодінням цього процесу.

Відома вчена К. Борисова представила структуру готовності самоосвітньої діяльності до якої належать взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний. Визначені структурні компоненти функціонують, розвиваються, знаходяться в тісному взаємозв'язку, взаємопроникненні та формуються у процесі самоосвітньої діяльності в рамках цілісності, якою виступає готовність учнів до самоосвіти як особистісне утворення [1].

Також, слід зазначити, що велика роль у процесі формування готовності майбутніх учителів до самоосвіти належить викладачеві. Виходячи з цього І.Жукевич зазначає, що готовність студентів до самоосвіти є результатом реалізації викладачами ВНЗ таких принципів: особистісно-орієнтованого підходу до організації самоосвіти; формування у студентів сприйняття самостійно здобутих знань як особистісних цінностей; організації самоосвіти як творчого процесу перетворення студентом отриманих знань на основі власних думок і почуттів; одночасного співвіднесеного формування в майбутніх учителів загальнонаукових, спеціальних (фахових) знань і вмінь, знань у сфері самоосвіти; формування гармонійного співвідношення соціально-значущих та особистісних мотивів самоосвітньої діяльності в їх єдності; створення ситуацій емоційного переживання студентом своїх дій у самоосвітній роботі; усебічного розкриття можливостей навчальних програм гуманітарних дисциплін для організації самоосвітньої діяльності; формування готовності до здійснення самоосвіти майбутніми вчителями за рахунок розкриття відповідних можливостей усіх дисциплін (і фахових, і гуманітарних) [3, с. 70].

Відома російська вчена С. Суслонова довела, що педагогічний процес, спрямований на формування готовності до самоосвіти студентів, має відповідати наступним характеристикам:

– ентузіазм викладача, його зацікавленість у предметі, безперервний науковий пошук;

– різноманітність педагогічних дій, творчий характер навчання, організація групової взаємодії на заняттях, активна причетність студентів, включення в педагогічний процес дискусій, мозкових атак, ролевих ігор та ін.;

– створення сприятливого психологічного клімату, повага до особистості студента, віра в його сили і здібності, високі очікування, віра в успіх, інтерес до студентів, їх талантів, діалогічний характер взаємодії, усунення відчуття страху перед помилкою, зниження ролі оцінки, співпраця, а не конкуренція;

– включення елементів самоосвіти в педагогічний процес, озброєння студентів прийомами самостійної пізнавальної діяльності, надання їм допомоги, створення ситуації успіху;

– відповідність матеріалу, що вивчається, обраній професії, запитам студентів, оптимальний рівень його складності, проблемний характер;

– інформування студентів про завдання і вимоги, що стоять перед ними, про необхідні дії щодо їх виконання, регулярний позитивний зворотний зв'язок [7].

**Висновки.** Ґрунтовне вивчення психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що в умовах євроінтеграції проблема формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів стає актуальною. Здійснений нами аналіз понять „самоосвіта”, “самостійна робота”, “самостійна діяльність”, “самоосвітня діяльність” переконує, що самоосвітня діяльність майбутнього вчителя значно підвищує його професійний рівень, педагогічну майстерність і сприяє конкурентній спроможності на ринку праці.

### *Література*

1. Борисова Е. А. Изучение мотивационно-ценностного компонента готовности учащихся к самообразованию // Екатерина Викторовна Борисова. – Сб. научн. трудов. Проблемы и перспективы развития образования в России. – Новосибирск, 2011. – С. 19-23.
2. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов Государственная учебно-педагогическое издание министерства просвещения РСФСР. Москва, 1961. – 239 с.
3. Жукевич І. П. Проблеми готовності до самоосвіти студентів вищих навчальних закладів / І. П. Жукевич // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка №13 (224), Ч. І, 2011. – С. 67-73.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Зимняя И. А. – Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
5. Сидорчук Н. Г. Категорійний аналіз поняття «самоосвітня діяльність майбутнього вчителя» / Нінель Герандівна Сидорчук // ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка (3). 1999. – С. 59-62.
6. Соколова Ирина Борисовна. Организационно-педагогические условия самообразования будущих учителей : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Армавир, 2000 - 200 с.
7. Суслонова С. А. Развитие самообразовательной деятельности студентов как основа формирования информационной компетенции специалиста XXI века / С. А. Суслонова. - [электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lingvomaster.ru/files/425.pdf>



**Труш Н.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри геометрії та методики викладання математики Слов'янського державного педагогічного університету*

**Петренко В.**

*студентка магістратури фізико-математичного факультету Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 378**

### **ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ**

*У статті з'ясовуються можливості реалізації компетентнісно-орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх вчителів математики, охарактеризовані моделі та технології впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання.*

**Ключові слова:** *компетенція, компетентність, компетентнісно-орієнтований підхід, освітнє середовище.*

**Труш Н.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики Славянского государственного педагогического университета*

**Петренко В.**

*студентка магистратуры физико-математического факультета Славянского государственного педагогического университета*

### **ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ**

*В статье выясняются возможности реализации компетентно-ориентированного подхода в процессе подготовки будущих учителей математики, охарактеризованы модели и технологии внедрения компетентно-ориентированного подхода к обучению.*

**Ключевые слова:** *компетенция, компетентность, компетентно-ориентированный подход, образовательная среда.*

**Trush N.**

*an Associate Professor of Education Sciences an Associate Professor of the department of geometry and methodology of teaching mathematics of Slavyansk State Pedagogical University*

**Petrenko V.**

*an undergraduate of the physico-mathematical faculty of Slavyansk State Pedagogical University*

---

**FORMING OF METHODOLOGICAL COMPETENCES OF FUTURE  
TEACHERS OF MATHEMATICS**

*In the article there are specified the possibilities of realization of the competence-oriented approach in the process of training and educating the future teachers of Mathematics, there are also characterized the models and techniques of implementing the competence-oriented approach into education and teaching.*

**Key words:** *competence, competence-oriented approach, educational environment.*

Суттєві зміни у суспільстві кінця ХХ – початку ХХІ ст. спричинили зміну освітньої парадигми. Трансформація загальних цілей освіти, зумовлена глобальною метою забезпечення входження людини у соціум і її продуктивною адаптацією у ньому, породжує необхідність вирішення питання про забезпечення освітою більш повного особистісно та соціально орієнтованого результату.

Проблеми якості освіти та управління якістю підготовки фахівців останнім часом активно розробляються. Національна доктрина розвитку освіти до пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти відносить «підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці; забезпечення високої якості вищої освіти ... шляхом ... запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання» [4].

Одним із можливих шляхів підвищення якості підготовки фахівців є реалізація компетентнісного підходу в освіті. Це пояснюється тим, що людина стає спеціалістом внаслідок оволодіння соціально-особистісними, загальнонауковими, інструментальними та фаховими компетенціями, що передбачають здатність і готовність використовувати знання для вирішення проблем у власній професійній діяльності в умовах невизначеності [6, с. 5].

Аналіз досліджень проблеми компетентнісно-орієнтованого підходу у освіті дозволив умовно виділити наступні етапи:

Перший етап (1960–1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція», створенням передумов для розмежування понять компетенція та компетентність (Д. Хаймс, Р. Уайт).

Другий етап (1970–1990 рр.) характеризується тим, що дослідники починають не тільки досліджувати компетенції, виділяючи до 39 їх видів (Дж. Равен), але й проектувати навчання, у якому формування компетенцій виступає як кінцевий результат цього процесу. (Н. В. Кузьміна, Л. А. Петровська, А. К. Маркова та ін.).

Третій етап (починаючи з 1990 р.) характерний тим, що у матеріалах ЮНЕСКО виділяється коло компетенцій, які повинні розглядатись як бажаний результат освіти (Ж. Делор). У середині 90-х років ХХ ст. проблематику компетентнісно-спрямованого підходу в освіті почали активно досліджувати у Європі (В. Хутмахер, Г. Халанж, Б. Оскарссон та ін.). Вагомим результатом став проект PISA, у межах якого досліджуються ефективності національних систем освіти країн-учасниць проекту у контексті формування компетентностей. Болонська нарада (1999 р.) започаткувала процес, спрямований на підвищення ефективності та результативності вищої освіти у Європі. Однією із відмітних рис даного процесу є удосконалення традиційних способів опису кваліфікацій, всі модулі й програми навчальних закладів третього рівня повинні бути описані у термінах результатів навчання.

Значних успіхів у дослідженні досить складної та неоднозначної проблеми визначення як змісту понять компетенція/компетентність так і основ для розмежування ключових компетенцій та обсягу їх компонентів досягли російські дослідники (А. К. Маркова, І. О. Зимня, А. В. Хуторський та ін.). Зокрема, на думку А. В. Хуторського компетенцію слід розуміти як задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, необхідну для його ефективної продуктивної діяльності у певній сфері, а компетентність як володіння учнем відповідною компетенцією, уже сформовану якість особистості та мінімальний досвід діяльності у заданій сфері. Відповідно до цього ним виділяються такі рівні компетенцій: ключові (загальнокультурні), загальноосвітні та предметні [7].

І. О. Зимня компетенції визначає як «деякі внутрішні, потенційні, психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відношень, які потім виявляються у компетентностях людини» [1, с. 9].

Ю. К. Чернова вважає, що «методи й технології компетентнісно-орієнтованого навчання повинні дозволяти здійснювати перехід здібностей, що формуються, в інші умови, відмінні від тих, у яких вони виникли, повинна вироблятися здатність до так званої «неадаптивної активності» [6, с. 24].

Аналіз особливостей впровадження компетентнісного підходу в освіті України дозволив дослідникам (Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Пометун та ін.) зробити такі висновки.

Сучасна система освіти в Україні спрямована переважно на надання необхідних знань, вмінь та навичок. Зміни останніх років насправді лише поглибили переобтяження навчальних програм та підручників фактичним

матеріалом. При цьому молодь недостатньо навчається приймати виважені рішення, використовувати інформаційні й комунікаційні технології.

Зміст освіти недостатньо спрямований на набуття учнями та студентами ключових компетентностей, які мають стати основою процесу оцінювання навчальних досягнень у системі освіти.

Проведена нами діагностика й аналіз результатів різних видів діяльності студентів математичних спеціальностей продемонстрували, що традиційне навчання, забезпечуючи студентів значним багажем предметних знань, не сприяє розвитку у них вмінь виходити за межі навчальних ситуацій, у яких формуються ці знання.

Виходячи із вище сказаного, можна констатувати існування суперечності між рівнем теоретичних досліджень питань компетентнісного підходу в освіті та рівнем розробки механізмів упровадження його у реальний навчальний процес.

Метою статті є аналіз можливостей реалізації компетентнісно-орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх вчителів математики, характеристика моделей та технології впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання (на прикладі курсу «методика навчання математики»).

Реалізація цілей і завдань якісної підготовки майбутнього вчителя математики зумовлює необхідність пошуку шляхів і засобів удосконалення його методичної підготовки, яка є важливою ланкою в структурі його професійно-педагогічного становлення й розвитку.

Напевно, впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу потребує одночасної перебудови як змісту так і форм організації навчального процесу. Причому його суб'єкти та об'єкт мають задовольняти ряду вимог.

Педагог зобов'язаний глибоко розуміти важливість обраного підходу, мати мотивацію і бажання до нововведень (не секрет, що значна кількість вузівських викладачів негативно ставляться до інновацій) та бути спроможним спроектувати нову технологію навчання.

Студент повинен мати внутрішню мотивацію й ставитись відповідально до навчання, прагнути досягнення особистісно значимих результатів (не тільки добрих оцінки, які дають право на отримання стипендії), розуміти специфіку майбутньої професійної діяльності, бути налаштованим на активну взаємодію з викладачем та іншими студентами.

Навчальний матеріал повинен являти собою системне, узагальнене, можливо, міждисциплінарне знання, представлене у різноманітних формах пошукової, мислительної діяльності, продуктивного творчого процесу. Категорія «знання» має тлумачитись як накопичені передумови до виконання дій, як «процедурні знання».

Форми організації навчального процесу мають бути поповненими такими видами, які дозволяють залучити студентів до співробітництва та сумісної творчості, до різноманітних форм відносин та спілкування.

Опишемо схему проектування процесу підготовки майбутніх вчителів математики, зокрема, формування їх методичних компетентностей, які у системі професійних компетентностей займають одне із провідних місць. Методичні компетентності поєднують систему математичних, психологічних, педагогічних знань, умінь і особистого досвіду в їхньому застосуванні під час викладання шкільної математики.

Основою для визначення методичних компетентностей учителя математики є основні фахові й відповідні їм типові задачі методичної діяльності вчителем математики. У монографії [3] вводяться наступні групи методичних компетентностей майбутніх вчителів математики, що забезпечують реалізацію функцій: 1) з аналітико-синтетичної діяльності; 2) з планування й конструювання; 3) з організації й керування діяльністю учнів у процесі навчання математики; 4) з оцінювання власної діяльності й діяльності учнів.

Для навчальної дисципліни «методика навчання математики» нами виділяються методичні компетентності, що забезпечують реалізацію названих фахових функцій, з обов'язковим аналізом можливостей забезпечення через них розвитку компетентностей більш високого рівня, а саме загальноосвітніх (загальногалузевих) та ключових. Через них формулюються цілі та результати навчання, розробляється проектне середовище, відповідні моделі навчально-виховного процесу, які втілюються у технології навчання та системну діагностику.

Використовуючи блоково-модульне структурування програмового матеріалу курсу «методика навчання математики», створено проектне середовище, для якого додана електронна оболонка навчально-методичного комплексу дисципліни.

Процес динамічного проектування потребує характеристики різних аспектів організації навчального процесу – так званих складових, що зумовлені специфікою підготовки до майбутньої професії: семіотичного; імітаційного та соціокультурного.

Семіотична складова організації навчального процесу передбачає створення засобів, що забезпечують студентам доступ до широкого кола інформації, представленої у різних формах (вербальній, знаковій, мультимедійній). Семіотика – наука про знаки, знакові системи та семіотичну реальність. Предметом семіотики є аналіз знаків і знакових систем, отриманих у різних науках або у практичній діяльності, та їх узагальнення в рамках специфічних для семіотики концептуальних схем [5].

Розроблений продукт передбачає можливість використання студентами попередньо структурованої інформації, вільний доступ до різних джерел інформації у процесі підготовки до занять. Відповідний теоретичний матеріал сконцентровано у вигляді блоків, таблиць, структурно-логічних схем. Блочно-модульне структурування програмового матеріалу окремих тем та структурно-логічне інтерпретування зв'язків між окремими темами дозволяє студенту при підготовці до занять без перешкод звертатись до матеріалу інших тем та модулів.

На нашу думку залучення комунікаційних технологій дозволяє не тільки досягти більш ефективного формування предметних компетентностей, але й сприяє формування такої ключової компетентності як семіотична. Під семіотичною компетентністю розуміють «адекватне сприйняття та розуміння знакових систем, співвіднесення їх з дійсністю, вільне породження знакових конструкцій для розв'язування різного роду життєвих задач, рефлексивного осмислення й селекції інформації, що міститься у знаках, що наповнюють довкілля, побудову власної ідентичності, інтерпретації й осмислення себе та своїх позицій у мінливому світі» [2].

Семіотична компетентність є базою для ефективного вирішення навчальних, професійних, комунікативних задач у складному та семіотично неоднорідному соціокультурному середовищі, для розвитку гнучкості у засвоєнні різних моделей діяльності.

Імітаційна складова організації навчального процесу передбачає комплексне використання моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності (аналіз продуктів діяльності вчителів та учнів, рольові ігри, створення моделей діяльності у заданих ситуаціях). При цьому навчальна за формою діяльність виявляється професійною за змістом.

Соціальний аспект у значній мірі пов'язаний з включенням у процес підготовки фахівців елементів професійної діяльності під час педагогічної практики.

Проектування компетентнісно-орієнтованої моделі навчання може здійснюватись лише на основі інтеграції названих складових для створення єдиного освітнього простору підготовки фахівця. Динаміка переходу від навчальної до професійної діяльності відбувається через засвоєння студентами дій у межах виділених складових.

Отримана модель дозволяє перейти на рівень технології навчання, яку коротко охарактеризуємо.

Перш за все студенти ознайомлюються із загальними цілями і завданнями курсу, ключовими, загальноосвітніми та предметними (методичними) компетентностями, які будуть розвиватись впродовж навчання.

Відбувається також знайомство студентів з особливостями структури електронного навчально-методичного комплексу, можливостями сайту, на якому він розміщений.

Наступним етапом є сумісна робота викладача та студентів над окремими навчальними та змістовими модулями. До кожного модуля студент отримує розроблену викладачами матрицю, у якій в рядках подаються компетенції, що мають бути сформованими, а у стовпцях пізнавальні рівні навченості за Б. Блумом (знання, розуміння, використання, аналіз, синтез, оцінювання), кожний студент отримує також таблицю з розширеними і уточненими характеристиками категорій навчальних цілей. До кінця вивчення модуля студент для кожної компетенції відмічає відповідну клітинку у матриці, на основі самооцінки дає розгорнуту характеристику своїх навчальних досягнень. У результаті різних планових контролюючих заходів викладач заносить у матрицю свою оцінку та порівнює її з самооцінкою студента. Якщо виявляється неспівпадіння, то викладач пояснює студенту свою позицію. Тим самим підвищується оцінна культура студента, що для майбутнього вчителя є особливо важливим.

Підводячи підсумки, можемо стверджувати, що розроблена технологія позитивно впливає на якість професійно-педагогічної, зокрема, методичної підготовки майбутніх вчителів математики. Створене освітнє середовище сприяє залученню студентів до самоосвіти та саморозвитку, дозволяє студенту в процесі навчання:

залучатися до процесу цілепокладання через інтерактивний характер навчальних матеріалів та завдань;

усвідомлювати себе суб'єктом навчальної діяльності, проектувати на свої індивідуальні потреби й проблеми закладений у навчальних матеріалах потенціал;

вчитись критично ставитись до продуктів своєї методичної діяльності;

усвідомлено використовувати мислительні стратегії та визначати доцільність того чи іншого підходу в конкретних ситуаціях;

оцінювати вклад отриманих знань, умінь, здібностей у особистий розвиток своєї професійної компетентності.

*Література*

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.
2. Знак, человек, смысл: пространства междисциплинарной рефлексии: научно-методические материалы / Гончаров С. А., Гончарова О. М., Королева Н. Н. и др. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
3. Кузьмінський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики: монографія / А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 320 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29. – С. 4–6 // Ліга-Закон: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/U347\\_02.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U347_02.html).
5. Соломоник А. Парадигма семиотики / А. Соломоник – Минск: МЕТ, 2006. – 335 с.
6. Чернова Ю. К. Технология реализации компетентностного подхода в образовании и в производственной деятельности: монография / Чернова Ю. К., Антипова О. И. – Самара: СНЦ РАН, 2009. – 286 с.
7. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
8. Труш Неля Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри геометрії та методики викладання математики Слов'янського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ, пр. Парковий, 1, кв. 49, телефон 099 07 123 04.
9. Петренко Валентина Олександрівна – студентка магістратури фізико-математичного факультету Слов'янського державного педагогічного університету.

*Ягупець Ю.*

*- кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загально-технічних дисциплін і технічної графіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 371.01****ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УМІНЬ  
ЗАСТОСОВУВАТИ ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ**

*У статті сформульовані умови при яких фахова підготовка студентів у вищому педагогічному навчальному закладі, пов'язана з ефективним запровадженням технічних засобів навчання, стане ґрунтовнішою. На думку автора, це доцільність використання ТЗН у всіх ланках навчально-виховного процесу.*

**Ключові слова:** *технічні засоби навчання, наочність, педагогічні технології.*



**Ягупец Ю.**

*- кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общетехнических дисциплин и технической графики Славянского государственного педагогического университета*

**ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ УМЕНИЙ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**

*В статье сформулированы условия, при которых профессиональная подготовка студентов в педагогическом ВУЗе, связанная с эффективным использованием технических средств обучения, станет фундаментальнее. Автор доказывает целесообразность использования ТСО во всех звеньях учебно-воспитательного процесса.*

**Ключевые слова:** *технические средства обучения, наочность, педагогические технологии.*

**Yagupets Y.**

*- an Associate Professor of Educational Sciences a Senior Lecturer of the department of General Engineering Disciplines and Technical Graphics of Slovyansk State Pedagogical University*

**REQUIREMENTS FOR THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS OF SKILLS TO USE TECHNICAL MEANS OF TRAINING**

*The article states the conditions under which the training of university students associated with the effective use of technical means of training will be fundamental. The author proves the reasonability of using technical means of training at all levels of the educational process.*

**Keywords:** *technical means of training, use of visual aids, educational technology.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Реалізація основних стратегічних цілей модернізації вищої школи в Україні можлива завдяки широкому та систематичному використанню сучасних педагогічних технологій. Ефективність застосування різноманітних методів навчання, інтенсифікація навчання значною мірою залежить від використаних засобів навчання, які дозволяють розв'язувати різноманітні дидактичні завдання: забезпечувати науковість навчання; розвивати пізнавальні інтереси й здібності студентів; забезпечувати формування міцних знань; прискорювати темпи вивчення навчального матеріалу; індивідуалізувати навчання тощо. Для вирішення цих проблем необхідним є формування готовності майбутніх вчителів до ефективного застосування технічних засобів навчання у навчально-виховному процесі, як необхідної складової професійної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема запровадження технічних засобів навчання у навчально-виховний процес

загальноосвітньої та вищої школи досліджували такі педагоги, як А. Молибога, Ю. Авакімян, Н. Тализіна, С. Шемоваленко, Ф. Ганоболін, Н. Казанський, О. Савченко, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.

**Формування цілей статті.** Позитивні зміни, які відбуваються в закладах освіти України, ставлять певні вимоги до навчального процесу: при підготовці майбутніх учителів необхідно формувати у них педагогічне мислення щодо ТЗН, спрямоване на підвищення якості процесу навчання та рівня власної професійної майстерності вчителя. Вперше робимо спробу сформулювати умови, трансформуючи загальну модель педагогічної діяльності сучасного учителя, пов'язаної з ефективним запровадженням технічних засобів навчання, за яких фахова підготовка студентів у вищому педагогічному навчальному закладі стане ґрунтовнішою.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз раніше виконаних досліджень [1] свідчить, що процес використання ТЗН у системі освіти нашої країни проходить за такими ж напрямками, що й у США із запізненням на 10-15 років. Це дає змогу прогнозувати подальший розвиток системи і технології освіти в Україні. Для порівняння і прогнозування скористуємося характерними чотирма періодами наукових пошуків у вищій школі щодо організації навчального процесу, які мали місце у США [1, с. 143-144].

Українська система освіти, за нашою оцінкою, знаходиться на межі третього і четвертого періоду. Матеріально-технічне оснащення навчальних закладів характеризується недостатньою кількістю відеомагнітофонів, поліекранів чи електронних дошок, але вже створюються комп'ютерні аудиторії та дисплейні класи. У зв'язку з цим, основна проблема на сучасному етапі полягає не в тому, як винайти відповідні технічні новинки (цей процес неможливо вже зупинити), а в тому, як пристосувати ті, які доступні даному навчальному закладу до потреб навчально-виховного процесу.

У сучасному розумінні педагогічна технологія включає проект (модель) обґрунтованої у логічній послідовності педагогічної системи, яка реалізується у практичній діяльності викладачів. Педагогічна система у цьому контексті нами розглядається як “взаємозв'язок засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого, наперед заданого впливу на навчальну аудиторію для формування майбутніх фахівців із високими професійними та загальнолюдськими якостями” [1, с.131-132].

Виходячи із вищезазначеного, можна виробити модель педагогічних умінь для вчителів різних спеціальностей, враховуючи потреби шкільного процесу і реальні шляхи подальшого розвитку перспективних видів технічних засобів навчання.

---

Спробу створити подібну модель здійснив Б.Г.Сладкевич у праці "Средства и техника обучения". Проте, він не врахував таких важливих чинників (що впливають на діяльність вчителя, пов'язану з використанням ТЗН), як:

1. Вплив техніки на людину і навпаки - вплив людини на техніку, виділяючи саме технічні засоби навчання, які широко використовуються у навчально-виховному процесі.

2. Особливості діяльності вчителя при використанні ТЗН, конкретизуючи умови ефективного їх запровадження.

3. Діяльнісний підхід до навчання, враховуючи все зростаючу роль учня у навчально-пошуковому процесі.

Аналізуючи перший чинник, акцентуємо увагу на тому, що у практичній діяльності простежуються найрізноманітніші зв'язки людини з технікою. Одні з них виникають у процесі створення нової техніки, інші з'являються у процесі використання технічних пристроїв та апаратури з конкретною метою.

Перша група зв'язків впливає з того, що людина, яка безпосередньо пов'язана з виготовленням конкретних видів ТЗН, об'єктивізує в них себе, втілює свої сили та знання. Провідна роль людини по відношенню до техніки не виключає зворотнього впливу, бо у процесі створення нової техніки людина змінюється сама. Вона вимушена постійно поповнювати і навіть примножувати свої знання про навколишні процеси, предмети та явища на новому значно вищому і більш якісному рівні, а також повинна уміти використовувати ці знання для практичних потреб.

Другу групу складають відносини і зв'язки, що виникають між людиною та технікою взагалі, а також технічними пристроями й апаратурою зокрема, у процесі їх використання та експлуатування.

Функціональні зв'язки потенційно закладаються у техніці ще під час її створення, бо будь-яка техніка призначена для полегшення праці людини або повної заміни її при виконанні деяких операцій та здійсненні конкретних функцій. Наприклад, за допомогою ТЗН значно простіше активізувати процес спостереження учнями тих явищ, які необхідно розкрити на уроці. ТЗН протягом деякого часу на уроці можуть замінити вчителя, наприклад, під час повідомлення нового матеріалу чи здійснення контролю знань. Сутність проблеми "людина - техніка" полягає у тому що наукова організація праці (НОП) об'єднує техніку і людей в єдину систему. Така система є важливим об'єктом дослідження інженерної психології, складовою частиною НОП викладача. Це є однією із основних проблем сучасності, бо розвиток науки і техніки призводить до якісних змін умов трудової діяльності, а це, у свою чергу, змінює вимоги до суб'єкта праці.

Наприклад, "головними функціями людини на виробництві стають програмування, управління та контроль"[1, с.230].

У педагогічній діяльності переважають інтелектуальна та ручна праця. Специфіка педагогічної праці полягає у тому, що в ній поряд із простими пристроями і технічними засобами використовується педагогічна техніка, тобто "арсенал духовних засобів праці (прийоми для здійснення навчальної діяльності)" [1, с.231].

Другим чинником, що впливає на побудову змісту професійної підготовки майбутніх учителів у вищому педагогічному навчальному закладі, є особливості діяльності викладача, пов'язаної з використанням ТЗН. Він розглядається у багатьох наукових працях, зокрема в роботах: Я.І.Бурлаки ("Дидактичні передумови застосування ТЗН у вищій школі"), М.М.Духовної ("Керування процесом формування у студентів педагогічних умінь при використанні ТЗН"), І.Т.Петренка ("Ефективність техніко-дидактичних комплексів в умовах активного навчання студентів"). У статті Я.І.Бурлаки зазначається, що реалізація принципу наочності в сучасних умовах нерозривно пов'язано із застосуванням ТЗН. Принцип наочності навчання, якому надається значення похідного від принципу доступності, не втратив свого значення і у наш час, хоч і змінилося його філософське, гносеологічне обґрунтування. Визначено, що чим насиченішим є унаочнення уроку, тим доступнішим буде пояснення нової теми. "Краще один раз побачити, ніж сто разів почути - цей афоризм спирається на провідну роль зорових аналізаторів у сприйманні зовнішнього світу" [2, с.161].

Виходячи із вищезазначеного, можна здійснити докладний аналіз діяльності молодого вчителя, пов'язаної з особливостями його мислення (враховуючи фактор використання ТЗН). Практичне мислення вчителя, яке безпосередньо входить в його діяльність, спрямоване на вирішення найрізноманітніших педагогічних завдань, що виникають у навчально-виховному процесі за певних умов.

У процесі становлення вчителя проходить перерозподіл окремих компонентів у його діяльності: спочатку він повинен оволодіти педагогічними прийомами (володіння мовою, інтонацією, мімікою, умінням тримати себе перед класом тощо). Тому на цьому етапі підготовки студентів доцільно опосередковано вести мову про їхню конкретну практичну діяльність, пов'язану з ефективним застосуванням технічних засобів у процесі навчання. Практика свідчить, що конкретніше і цілеспрямовано цю проблему слід вирішувати тоді, коли студент особливу увагу починає приділяти змісту навчального матеріалу, логіці його викладання, перетворює цей зміст у засіб організації пізнавальної діяльності школярів, а можливо вже розуміє і підходить до необхідності

вирішення проблем диференціації пошукової діяльності учнів за допомогою ТЗН.

Отже, молодий вчитель для придбання особистого педагогічного досвіду повинен пройти через низку таких етапів у процесі свого становлення. Це означає, що необхідні психологічні та педагогічні знання (які дозволяють проводити навчально-виховний процес з певною дидактичною метою, запроваджуючи ТЗН) студенти повинні мати до вивчення курсу "Технічні засоби навчання" і, відповідно до моменту проходження студентами педагогічної практики. Це сприятиме скороченню терміну становлення особистості молодого вчителя відповідно до сучасних вимог, а значить позитивно вплине на шкільний процес.

Практика роботи у вищому педагогічному навчальному закладі доводить, що трапляються і такі випадки, коли ТЗН "заважають" проведенню лекцій чи практичних занять. Зокрема, під час використання декількох типів ТЗН із автономним живленням іноді виникають зриви у проведенні демонстрацій, викладач починає хвилюватися, забуває своєчасно вимикати той чи інший апарат, порушує порядок проведення демонстрацій тощо. У такому разі недостатня підготовка викладача до проведення заняття з використанням ТЗН породжує страх та безпорадність залишитися наодинці з технічно складною апаратурою і приводить до вищезазначених ситуацій, а також до випадків, коли ТЗН викладачами мало, або взагалі не використовуються. За цих умов відповідно і мислення студентів працює у такому напрямку, що і їм (майбутнім учителям) не потрібні будуть у майбутній педагогічній діяльності відповідні види ТЗН.

Досвід безапеляційно переконує, що кожний вузівський викладач повинен ілюструвати зразки ефективного запровадження ТЗН у навчальному процесі. Лише при такому підході можна розраховувати на перенесення психолого-педагогічних, методичних і технічних знань про ТЗН та передового педагогічного досвіду їх ефективного використання у практичну діяльність кожного вчителя середньої школи.

Отже, практичне використання ТЗН викладачами вищої школи під час викладання різних дисциплін має вирішальне значення у формуванні поглядів (педагогічного мислення) студентів відносно необхідності таких знань.

Аналізуючи третій чинник, враховуємо, що основним завданням учителя є організація такої діяльності учнів, у процесі якої проходить розвиток системи їхніх знань, пізнавальних здібностей, практичних умінь та навичок. Схема взаємовпливу "вчитель-учень" є провідною для практичної діяльності, вона об'єднує всі інші типи відносин і є первинною. Цей фактор вимагає суб'єкт-суб'єктного підходу в організації шкільного процесу на відміну від традиційного, побудованого на суб'єкт-об'єктній основі, і який є ще досить дійовим у більшості навчальних закладів.

Особливістю діяльності вчителя при такому підході є творче спілкування вчителя й учнів, при якому, з одного боку, в учнів формуються знання, а з іншого - розвивається професійна майстерність вчителя [3, с.105]. Відповідно під час організації та проведення навчального процесу такого типу, вчителю необхідно виходити з того, що процес пізнання учнів не можна зводити лише до простого повідомлення готових знань, що в ньому немає прямолінійного, постійного механічного руху на шляху до істини, а можливі й існують різні скачки, спади, непередбачений хід думки, можливі прояснення, що в ньому існують строго логічні роздуми з інтуїцією, а йому притаманні такі категорії, як чуттєво-наочне і абстрактне, індукція і дедукція, змістовне і формалізоване[4, с.79].

У тому випадку, коли вчитель здійснює безпосереднє керування навчально-пошуковою діяльністю учнів, використання ним психолого-педагогічних і методичних знань з цієї дисципліни підпорядковане цілям і логіці вирішення конкретних педагогічних завдань.

Проте, якщо вчитель виступає у ролі дослідника власної діяльності, пов'язаної з використанням ТЗН, то предметом його аналізу стають вже різні сторони конкретної роботи. А сам він стає суб'єктом цієї діяльності. У зв'язку з цим, досить важливим є встановити деякі закономірності, які виникають у процесі аналізу вчителем своєї діяльності, пов'язаної з ефективним застосуванням ТЗН: а) вчитель діє за аналогією, як і над проблемою учня (об'єкта); б) після кожного висновку вчитель вносить корективи у свою діяльність, бо має місце взаємовплив і взаємозв'язок їх спільної діяльності у навчальному процесі; в) у навчально-виховний процес запроваджує саме ті технічні засоби навчання, які є найдійовішими у конкретній ситуації і потреба в яких виникає і зумовлюється цією ситуацією; г) усвідомлює, що більшість проблем, які виникають у процесі використання конкретних технічних засобів, успішно вирішуються за допомогою інших типів ТЗН, комплексів технічних пристроїв та системного підходу до запровадження ТЗН у навчальний процес.

Таким чином, ті позитивні зміни, які відбуваються у закладах освіти України, ставлять певні вимоги до навчального процесу: при підготовці майбутніх учителів необхідно формувати у них педагогічне мислення щодо ТЗН, спрямоване на підвищення якості процесу навчання та рівня власної професійної майстерності вчителя.

**Висновки з даного дослідження.** Перелічені фактори впливають на організацію, проведення та результативність всієї системи підготовки майбутніх учителів за фахом обраної спеціальності.

Трансформуючи загальну модель педагогічної діяльності сучасного учителя, пов'язаної з ефективним запровадженням технічних засобів

---

навчання, маємо, що фахова підготовка студентів у вищому педагогічному навчальному закладі стане ґрунтовнішою за таких умов:

1. З можливостями ТЗН студенти будуть знайомитися у процесі викладання курсів педагогічних дисциплін, зокрема педагогіки, фахових методик, спецкурсів, спецсеминарів тощо. А це означає, що необхідно виробити вміння у студентів визначати теми та розділи програми, які вимагають використання ТЗН у різних організаційних формах навчання: визначати методичні прийоми навчання, які забезпечують ефективне запровадження різних засобів у навчанні; аналізувати та визначати необхідність використання тих чи інших дидактичних посібників (діафільмів, кіно- та відеоматеріалів, чи, навіть, комп'ютерних програм). Особливо це стосується тих факультетів, де кількість годин, відведених для опанування ТЗН, невелика (4-8 лекційних і 10-14 лабораторних занять).

2. Дисципліни психолого-педагогічного циклу ознайомлять студентів з особливостями використання ТЗН, емоційного впливу їх на учнів, психолого-педагогічних та інших вимог до розробки, виготовлення та використання сучасних екранних та звукових посібників тощо.

3. Підготовка майбутнього вчителя на лекційних та лабораторних заняттях з ТЗН буде проводитися на конструктивній основі. Це означає вивчення не лише будови, принципу дії та педагогічних можливостей сучасних ТЗН, але й основ світлової проекції, основ запису та відтворення звуку і зображення, носіїв інформації та можливостей удосконалення різноманітних ТЗН. Необхідно також ознайомити студентів з принципами обладнання шкільних кабінетів, навчити їх самостійно виготовляти дидактичні посібники, складати анотації на них у відповідності до педагогічних вимог, а також вивчати методику використання ТЗН як під час викладання конкретних питань з відповідної дисципліни за фахом підготовки, так і під час вивчення основ дидактики, загальних питань методики навчання, розвитку та виховання школярів у циклі психолого-педагогічних дисциплін.

4. У вищому педагогічному навчальному закладі при викладанні всіх дисциплін, що входять до навчального плану, будуть широко, ефективно і на належному педагогічному та технічному рівні використовуватися різноманітні ТЗН. За таких умов майбутні вчителі самі переконуються в їх необхідності та ефективності, у студентів сформується психологічна готовність до використання ТЗН на робочому місці вчителя.

Завдання полягає і в тому, щоб переконання про доцільність використання ТЗН у всіх ланках навчально-виховного процесу у педагогічному навчальному закладі впливали із сутності власне самої педагогічної діяльності. Це потребує як високого сучасного рівня

оснащення відділів ТЗН, так і висококваліфікованого викладацького складу та обслуговуючого навчально-допоміжного персоналу.

### *Література*

1. Педагогічні технології – О.С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак: Навчальний посібник. – К. "Українська енциклопедія", 1995. – 253 с.
2. Галузинський В. М., Євтух М. Б. – Педагогіка: Теорія та історія. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Ведин Ю. П. – Познание и знание. – Рига: Зинатне. 1983 г. – 309 с.
4. Йорданов І. – Наука как логическая и общественная система: Познавательные и прикладные функции современной науки, - К; Наука думки. 1979 р. – 269 с.

### *Пучков І.*

*– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 37.013.74**

## **СУТЬ І ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ СТРУКТУРУВАННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті визначено суть процесу структурування програмного забезпечення навчання фізичко-математичних дисциплін. Визначено основні дидактичні принципи, якими треба керуватися в цьому процесі.*

*Ключові слова: програмне забезпечення, структурування, навчання, фізико-математичні дисципліни.*

### *Пучков И.*

*– аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету*

## **СУЩНОСТЬ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СТРУКТУРИРОВАНИЯ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ**

*В статье определена сущность процесса структурирования программного обеспечения обучения физико-математическим дисциплинам. Определены основные дидактические принципы, которыми нужно руководствоваться в этом процессе.*

*Ключевые слова: программное обеспечение, структурирование, обучение, физико-математические дисциплины.*

### *Puchkov I.*

*– post-graduate student of the Pedagogics chair of Slaviansk State Pedagogical University*

## **THE ESSENCE AND DIDACTIC PRINCIPLES OF STRUCTURING PHYSICS AND MATHEMATICS DISCIPLINES TEACHING SOFTWARE**



---

*The article reveals the essence of the process of structuring physics and mathematics disciplines teaching software, defines the main didactic principles to be guided as in this process.*

**Key words:** *software, structuring, teaching, physics and mathematics disciplines*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної вищої педагогічної освіти є активне впровадження різноманітних комп'ютерних технологій навчання, які дозволяють значно підвищити якість підготовки сучасних вчителів до майбутньої професійної діяльності. Упровадження цих технологій у практику вищої школи передбачає переосмислення всіх структурних компонентів процесу навчання: мети, змісту, засобів, організаційних форм, механізму перевірки та при необхідності корекції отриманих результатів. У світлі цього особливого значення набуває потреба в розробці сучасного програмного забезпечення навчання студентів і, зокрема, визначення дидактичних засад структурування цього програмного забезпечення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** На основі аналізу наукової літератури встановлено, що вищевказану проблему досліджено науковцями в таких основних напрямках: обґрунтування науково-методологічних основ комп'ютеризації освіти (Б. Гершунський, М. Жалдак, В. Монахов, Ю. Первін, Є. Полат та інші), розкриття питання використання сучасних інформаційних технологій в педагогічному процесі навчального закладу (В. Дьяконов, С. Раков, М. Головань, Т. Зайцева та інші), визначення основних вимог до розробки навчально-методичного забезпечення й, зокрема, програмного навчально-методичного забезпечення навчання студентів, аналіз його окремих складників (Н. Головач, Ю. Триус, В. Шаравін, С. Яйлаханов та інші), висвітлення різних методичних систем навчання природничих і математичних дисциплін у середніх і вищих закладах освіти (Т. Бороненко, В. Клочко, О. Коломок, Н. Морзе, З. Слєпкань та інші) тощо. Однак, як свідчить аналіз наукових праць, у них не розкрито суть і дидактичні принципи структурування програмного забезпечення навчання фізико-математичних дисциплін, що зумовило вибір проблеми дослідження.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є визначення суті та дидактичних принципів структурування програмного забезпечення навчання фізико-математичних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Як зазначається в публікаціях відомих фахівців з питань системного підходу (В. Афанасьєв, Б. Бірюков, І. Блауберг, М. Каган, А. Уйюмов, Е. Юдін та інші), основною частиною структурної організації об'єкта є його внутрішні та зовнішні зв'язки. Ураховуючи цей факт, структуру можна визначити як мережу відносно сталих, упорядкованих зв'язків між елементами системи. На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що суть структурування програмного забезпечення навчання фізико-математичних дисциплін проявляється у його визначенні як системного об'єкта та в членуванні цього об'єкта на певні структурні елементи. Причому ці елементи повинні, з одного боку, у своїй сукупності забезпечувати системну якість зазначеного об'єкта, а з іншого – відповідати вимогам до структурних частин цілісної системи.

Оскільки в контексті дослідження програмне забезпечення сприймається як засіб навчання, процес його структурування має насамперед підкорятися загальнодидактичним принципам. На основі вивчення праць різних науковців (Ю. Бабанський, В. Лозова, І. Підкасистий та інші) було визначено таку систему цих загальнодидактичних принципів: єдності освітньої, виховної й розвивальної функцій навчання; науковості; системності; систематичності й послідовності; поєднання колективної навчальної діяльності з індивідуальним підходом в навчанні; активності і самостійності; наочності; зв'язку навчання з практичною діяльністю.

Так, принцип єдності освітньої, виховної й розвивальної функції відображає той факт, що навчання є складним і багатоаспектним процесом, в якому забезпечується не тільки набуття студентами певних знань та вмінь, але і розвиток їхніх поглядів, потреб, інтересів, ставлень, професійно-особистісних якостей. Не викликає сумніву, що комп'ютер як технічний засіб сам не собі не може реалізовувати виховну й розвивальну функцію. Однак робота студента з комп'ютером передбачає використання певних навчальних програм, виконання вправ, завдань, які створюються людьми. Тому виховні та розвивальні аспекти мають ураховуватися під час визначення структурних компонентів програмного забезпечення.

Принцип науковості передусім передбачає, що поданий для вивчення зміст освіти та способи його подачі відповідають сучасному стану науки. Зокрема, дотримання принципу науковості у структуруванні програмного забезпечення навчання фізико-математичних дисциплін проявляється у виділенні його окремих елементів з урахуванням їх прогнозованого змістового наповнення, а також висновків фахівців стосовно створення оптимальних умов (організаційних, психолого-

педагогічних, санітарно-гігієнічних тощо) для засвоєння студентами визначеного змісту в навчальній роботі.

Реалізація принципу системності вимагає, щоб у змісті навчального матеріалу, який пропонується студентам для засвоєння, забезпечувалась системність у подачі та засвоєння навчальної інформації. Системність має також забезпечуватися в процедурі поєднання різних комп'ютерних засобів у цілісну сукупність, а також у врахуванні їхніх освітніх можливостей під час організації педагогічної взаємодії.

Стосовно дії принципу активності та самостійності в процесі структурування програмного забезпечення навчання фізико-математичних дисциплін важливо відзначити, то цей принцип вимагає ретельного осмислення, за допомогою яких активних та інтерактивних методів може організовуватися робота студентів, як їх можна стимулювати до участі в самостійній роботі та в яких формах вона повинна проводитися.

Принцип наочності проявляється у вимозі забезпечувати широке використання в навчальному процесі різноманітних наочних засобів, за допомогою яких сприйняття навчального матеріалу відбувається за допомогою залучення до цього процесу різних органів чуття людини. У цьому плані комп'ютерні засоби мають значні переваги перед іншими наочними засобами навчання. Вони не тільки дозволяють сполучати різні форми наочності, але й демонструвати ті явища та процеси, які людина без допомоги технічних засобів побачити та відчувати не може, наприклад, побачити зображення, отримані за допомогою мікроскопів чи телескопів, роздивитися в повільному темпі ті процеси, які в реальному режимі знаходяться поза межами зорового сприйняття, сприймати зображення під дією ультрафіолетових чи рентгенівських промінів тощо.

Дотримання принципу зв'язку навчання з практичною діяльністю передбачає, що виклад науково-теоретичних положень, понять, законів має супроводжуватися розкриттям їх ролі та численних проявів у навколишньому світі, опорою на життєвий досвід молоді, висвітленням, як вивчений матеріал може застосовуватися ними в майбутній професійній діяльності тощо. У світлі дії зазначеного принципу здійснення структурування програмного забезпечення навчання фізико-математичних дисциплін важливо поєднувати з проектуванням майбутніх видів навчальної діяльності, які передбачають закріплення знань та умінь на практиці, в тому числі в умовах, максимально наближених до умов реальної професійної діяльності.

Відзначимо, що під час організації навчального процесу у вищій школі викладачі мають обов'язково керуватися всіма визначеними принципами навчання. Ця вимога поширюється і на процес

структурування програмного забезпечення навчання фізико-математичних дисциплін.

Важливо також зауважити, що в базових теоріях комп'ютерного навчання широко використовуються ідеї програмованого навчання, в межах якого навчальний матеріал представляє собою серію невеликих порцій освітньої інформації, котра подається в певній логічній послідовності. У світлі цього у процесі структурування програмного забезпечення навчання фізико-математичних дисциплін важливо також враховувати такі основні принципи програмованого навчання: 1) принцип наявності певної ієрархії управлінських засобів, тобто підкорення окремих частин системи при відносній самостійності функціонування цих частин; 2) принцип зворотного зв'язку, що вимагає циклічної організації системи управління навчальним процесом по кожній операції навчальної діяльності, при цьому передбачається передача інформації про необхідний спосіб дій від об'єкта управління до виконавців, а також про результат виконаних ними дій; 3) принцип покрокової навчальної процедури як технологічного прийому, який вимагає, щоб навчальний матеріал розбивався на окремі, самостійні, оптимальні за величиною порції інформації й навчальні завдання; 4) навчальна робота кожного учасника здійснюється в індивідуальному режимі, тобто з оптимальною для нього швидкістю та забезпеченням управління цією роботою; 5) передбачається використання спеціальних технічних засобів для подачі програмованих навчальних матеріалів [1; 2; 3].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, на підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що під час здійснення процесу структурування програмного забезпечення навчання фізико-математичних дисциплін важливо керуватися загальнодидактичними принципами, а також принципами програмованого навчання. У майбутньому планується розробити структуру програмного забезпечення навчання фізико-математичних дисциплін та перевірити її ефективність у плані покращення навчальних досягнень студентів.

### *Література*

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Грицик В. А. Виртуальный лабораторный комплекс на базе программных эмуляторов в профессиональной подготовке специалистов в области информационной безопасности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / В. А. Грицик. – Ставрополь, 2005. – 139 с.
3. Шаравин В. В. Применение сетевых учебно-методических комплексов в условиях профессиональной подготовки специалистов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Шаравин. – Ставрополь, 2004. – 196 с.

**Бартків О.**

*викладач, аспірант кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов*

**УДК 378**

## **ОСОБИСТІТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Стаття присвячена проблемі особистості майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. Доведено важливість особистісних якостей педагога в його професійній діяльності*

**Ключові слова:** професійна підготовка вчителя, педагогічна діяльність, особистість учителя.

**Бартків О.**

*преподаватель, аспирант кафедры педагогики Горловского государственного педагогического института иностранных языков*

## **ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

*Статья посвящена проблеме личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности. Доказано важность личностных качеств педагога его в профессиональной деятельности*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка учителя, педагогическая деятельность, личность учителя.

**Bartkiv O.**

*lecturer pedagogy Gorlovka State pedagogical institute of foreign languages*

## **PERSONALITY FUTURE TEACHER AS A SUBJECT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES.**

*The article deals with the problem of personality as a subject of future teacher training activity. Proved the importance of personal qualities of the teacher in his professional activity.*

**Keywords:** teacher training, teaching activity, teacher's personality.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** В умовах нової освітньої парадигми підготовка вчителів нового типу стає найважливішою умовою відродження не тільки освіти, а й усієї вітчизняної культури. Соціальна ситуація, що склалась, якісно по-новому висуває проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи, формування професійно значущих якостей учителя, актуалізує пошук нових оптимальних форм цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У сучасній

психологічній і педагогічній літературі проведено низку досліджень, які стосуються проблем становлення творчої особистості педагога, формування готовності до творчої діяльності (Ю. Азаров, Ю.Бабанський, А.Бодальов, В.Бондар, О. Вишневський, Ф. Гоноболін, В. Загвязинський, І. Зазюн, І. Каневська, Н. Кичук, Б. Кобзар, Н. Кузьміна, А. Кондратюк, В.Сластньонін, Р. Скульський, Е. Смирнова, К. Ушинський та ін.).

Продовжує бути актуальним питання про те, які риси особистості мають бути притаманними вчителю, який налаштований на творчий розвиток учнів, (А. Маслоу, М.В. Кларін, Б.Г. Матюнін, К. Роджерс та ін.).

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета даної статті – проаналізувати структуру педагогічної майстерності, зосереджуючи увагу на особистості педагога.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У педагогічній енциклопедії під професійною підготовкою розуміється сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії. Як засвідчує аналіз відповідної літератури, на сьогодні у ряді публікацій можна зустріти різні думки з проблем професійної підготовки. Так, на думку О.Бондаревської, складовими професійної підготовки є:

- озброєння культурою, яка дозволить знайти власне місце у житті і дасть можливість прийняття самостійних рішень;
- оновлення змісту і навчально-методичного забезпечення підготовки педагогічних кадрів;
- розробка нових технологій професійної підготовки, що змінить місце студента у масовому одноманітному педагогічному відтворенні.

З точки зору В. Сластньоніна, А. Міщенко та інших, педагогічний процес необхідно спрямувати на загальнокультурний і професійний розвиток особистості вчителя-вихователя.

Сьогодні не максимум знань, а їх мобільність і гнучке пристосування до шкільних умов роблять студента придатним до педагогічної діяльності.

У той же час більшість учених вбачає перспективу педагогічної освіти у побудові цілісного педагогічного процесу, що акумулює ідеї демократизації та гуманізації професійної освіти.

Майбутній учитель має бути носієм широкого спектру загальнолюдських цінностей. У цьому процесі особлива роль відводиться викладачам, які мають допомогти студенту обрати стратегію опанування освіти у двох стрижневих напрямках. По-перше, це становлення особистості майбутнього педагога у всій сукупності його індивідуальних якостей і, по-друге, та конкретна сфера соціального досвіду, яка надалі стане засобом і змістом його професійно-педагогічної взаємодії з вихованцями [3, с. 70].

Особистість учителя – це стрижньовий, системоутворюючий блок професійної компетентності педагога. Саме він визначає характер цілей і завдань педагогічної діяльності. Це система його ціннісних орієнтацій, мотивів і стилю індивідуальної діяльності та спілкування. Вона визначає унікальність і неповторність людини. До структури особистості вчителя входять такі якості, як спрямованість і мотивація (соціальна, пізнавальна, професійна – що утримує педагога в цій професії). Особистість визначають і педагогічні здібності, які забезпечують успішне виконання роботи. На думку, К.Д. Ушинського у вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Тільки особистість може діяти на розвиток і формування особистості, тільки характером можливо виховати характер [6, 114]. Майбутній учитель повинен пройти в педагогічному інституті не тільки ідейно-моральну «закалку», отримати спеціальні та професійні знання, але й навчитися спілкуванню з дітьми, отримати необхідні організаторські навички. В професійнім становленні особистості майбутнього учителя В.Сластьонін одним з критерієм якості молодого спеціаліста виділяє його загальнонаукову підготовку [4, с.70].

Систематизуючий аналіз сучасних системних, структурних, прогнозуючих і псевдопрогнозуючих концепцій педагогічної праці вітчизняних і зарубіжних учених у загальних рисах розкриває схожу структуру психологічних характеристик талановитого вчителя.

Вона включає такі характеристики:

- психофізіологічні особливості індивіда: емоційна стійкість, енергійність, рухливість нервових процесів;
- особистісні риси: просоціальний характер мотивації, наполегливість, самоконтроль, самоприйняття, здатність до переконування й сугестії;
- інтелектуальні характеристики: гностичні, проєктивні, креативні й спеціальні вміння: рівень професійної підготовленості (знання предмета), комунікативні, організаторські й конструктивні вміння.

Показовою в цьому відношенні є концепція педагогічної майстерності відомого українського педагога І.А. Зязюна. Педагогічну майстерність, за І. А. Зязюном, можна уявити як поєднання загально необхідного для професії педагога та індивідуального, які зосередилися в одній конкретній особистості вчителя.

У структурі педагогічної майстерності він виділяє чотири блоки характеристик:

- гуманістична спрямованість;
- професійні знання;
- педагогічні здібності;

- педагогічна техніка.

Гуманістична спрямованість – це орієнтація людини на іншу людину як на суб'єкта, який має право на самовираження, свободу поведінки й самореалізацію. Професійні знання – знання з предмета викладання й методики викладання його, вільне володіння професійно необхідним змістом і способами передавання його навчальній аудиторії. Педагогічні здібності вчителя змістовно передбачають, насамперед, наявність високої працездатності й показників емоційної стабільності людини, динамічність особистості, її високорозвинений інтелектуальний потенціал, креативність, що дає змогу працювати швидко й продуктивно з інформацією як об'єктивної, так і суб'єктивної природи, а також наявність здатності до позитивного прогнозування, перцептивних здібностей і комунікативних умінь (уміння планувати й розгортати план спілкування, мовленнєві здібності і, зокрема, «мовне чуття» тощо). Педагогічна техніка – це система добре відпрацьованих професійних навичок і вмінь: інтелектуальних, поведінкових і комунікативних, завдяки яким учитель-професіонал виконує необхідну роботу швидко, чітко й максимально результативно, витрачаючи на це мінімум часу й зусиль. Перспективним із погляду на розв'язання проблеми формування професійної майстерності є виділення І. А. Зязюном основних вимог до особистості педагога, без яких у принципі неможлива успішна педагогічна робота. Головні з них – це любов до дітей і до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань у тій галузі науки, культури чи техніки, якої він навчає, високорозвинений інтелект, високий рівень моральності й загальної культури вчителя. Додатковими факторами становлення педагогічної майстерності є такі риси особистості викладача, як комунікабельність, артистичність, гарний смак як розвиненість естетичних почуттів, доброзичливий характер. У ході педагогічної діяльності головні й додаткові фактори інтегруються в єдину систему педагогічної майстерності вчителя, яка функціонує як його індивідуальний стиль. Кожний успішний учитель є унікальною й своєрідною особистістю [2, с.129].

Особистісні цінності людини відіграють неабияку роль у професійній діяльності фахівця будь-якого профілю. Але значущість їх у різних видах професійної діяльності неоднакова. Так, наприклад, висока культура спілкування є особистісною цінністю людини. Але коли особистість реалізує себе в системі «людина – людина», то ця цінність більшою мірою набуває чинності професійно значущої, ніж, скажімо, у випадку її реалізації у таких системах, як «людина – техніка», «людина – природа» тощо. Це, зокрема, стосується педагогічної професії. Як засвідчують численні дослідження, учні сприймають та оцінюють учителя передусім як людину, особистість. І тільки після цього – як професійного педагога, фахівця. Тому в процесі формування



учителя особистісні та професійні цінності за своєю значущістю для навчально-виховної роботи з дітьми можемо розглядати як рівнозначні, тобто однаково важливі, а їх формування та розвиток – як актуальну проблему педагогічної науки і практики [5, с.69].

Для забезпечення повноцінної професійної підготовки вчителя необхідно мати досить повне уявлення про склад і структуру ти цінностей, що є психолого-педагогічними передумовами творчої педагогічної діяльності [4, с.72]. Таке уявлення конче потрібне наставникам майбутніх педагогів, тобто викладачам, бо без нього неможливо забезпечити цілеспрямоване формування особистості вчителя, передусім педагогічне керівництво цим процесом. Воно потрібне й самим майбутнім педагогам, бо без такого уявлення неможлива повноцінна організація їх професійного самовиховання.

Духовно-інтелектуальні цінності, що стали надбанням люди, класифікують за найрізноманітнішими ознаками і, таким чином, ділять їх на декілька груп. Так, наприклад проф. О. І. Вишневський в окремі групи виокремлює вартості особистого життя, сімейного, громадянські вартості, національні та ін. [1, с.127–129]. Подібні класифікації знаходимо в інших авторів. Але оскільки найбільшу частину свого життя людина витрачає на трудову діяльність, у якій вона формується і розвивається як особистість, то найчастіше для її характеристики використовують особистісні та професійні цінності.

У системі особистісних цінностей дослідники найчастіше виділяють ті якості особистості, котрі зумовлюють характер її взаємин з людьми, що складають для неї соціальне мікросередовище (члени неформальних об'єднань, навчальні, трудові, спортивні об'єднання, громадські організації тощо).

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, система ціннісних орієнтацій визначає змістовний аспект спрямованості особистості і створює основу її ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світосприйняття і ядро мотивації життєвої активності, основу «життєвої філософії». Тому, в процесі професійної підготовки вчителя вкрай важливо зосередитись на формуванні особистості спеціаліста, оскільки від того, який зміст має для нього професія, яка основа його життєвої концепції, залежить від успішного професіоналізму.

### *Література*

1. Вишневський О. Сучасне українське виховання / О. Вишневський // Педагогічні нариси. – Львів, 1996. – 236 с.
2. Зязюн І. Підручник / за ред. І. Зязюна . - 2-ге вид. допов. і переробл. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

3. Слостенин В. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки / В. Слостенин. – М., 1976. – 160 с.
4. Скульський Р. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості / Р. Скульський. – К. : Вища школа, 1992. – 124 с.
5. Смирнова Е. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. Смирнова. - Л. : Изд-во Ленинг. ун-та, 1977. – 112 с.
6. Ушинский К. Избранные педагогические сочинения / К.Ушинский. т.1. – М., 1953, с. 114.

**Корчагіна Ю.**

*– асистент кафедри англійської мови Донецького національного технічного університету*

**УДК 378.014.15**

### **ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ**

*У статті дана характеристика культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у сфері вищої освіти. Розглядаються особливості культурологічного підходу, його прояви та суть вивчення культури у вищих навчальних закладах. Також визначаються поняття “компетентність”, “професійна компетентність”. Робиться акцент на важливості формування у студентів загальнокультурної компетентності, аналізується та розкривається потенціал і можливості людини з сформованою загальнокультурною компетентністю.*

**Ключові слова:** загальнокультурна компетентність, культурологічний підхід, професійна підготовка, інженерна діяльність, інженер-педагог, професійно-технічні заклади освіти.

**Корчагіна Ю.**

*– асистент кафедри англійського язика Донецького національного технічного університету*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ**

*В статье дана характеристика культурологического подхода к профессиональной подготовке будущих инженеров-педагогов в сфере высшего образования. Рассматриваются особенности культурологического подхода, его проявления и суть изучения культуры в высших учебных заведениях. Дается определение “компетентности”. Обосновывается важность формирования общекультурной компетентности у студентов.*

**Ключевые слова:** общекультурная компетентность, культурологический подход, профессиональная подготовка, инженерная

---

*деятельность, инженер-педагог, профессионально-технические учреждения образования.*

**Korchagina Y.**

*– assistant of English department of the Donetsk National Technical University*

### **THE FORMING OF THE GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE ENGINEER-TEACHERS**

*In the article given the characteristics of the cultural studies approach to the professional training for the future engineer-teachers in the sphere of the higher education. The particular qualities and manifestation of the cultural studies approach is considered. Also, the matter of the professional and general cultural competence for the students of technical schools is shown.*

**Key words:** *cultural studies approach, professional training, engineering activity, engineer-teacher, technical schools, professional competence, general cultural competence.*

**Постановка проблеми.** Згідно Законам України “Про вищу освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Національна доктрина розвитку України” та інших підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійного становлення і творчої діяльності в професійно-технічних навчальних закладах освіти є актуальним питанням вищої освіти в Україні.

З рішенням соціальних проблем органічно пов'язане питання вдосконалення теоретичної та практичної підготовки інженерно-педагогічних кадрів нового покоління, які здатні продуктивно вирішувати завдання, що пов'язані з соціалізацією, адаптацією молоді до сучасних реалій життя в суспільстві. При цьому важливо зробити майбутньому фахівцеві підтримку в його професійному ставленні за допомогою використання індивідуально-розвиваючих технологій у вищих навчальних закладах. У рамках гуманістичної парадигми розвитку освіти потрібно створити педагогічне середовище, що сприятиме активізації особистісного потенціалу студента. [3, с.191]

Формування особистості молодого спеціаліста не можна обмежити рамками професійних знань. Отже, саме тому відбуваються серйозні трансформації в системі викладання соціальних та гуманітарних дисциплін. Залучення до культури - одне з головних завдань професійної підготовки спеціаліста, яке залишається і після закінчення вищого навчального закладу.

Ми пропонуємо розглянути культурологічний підхід до формування загальнокультурної компетентності майбутнього інженера-педагога, який забезпечує оволодіння основами правової, політичної, професійної, естетичної культури, бачення перспектив професійного та творчого розвитку та впровадження цих знань в життя.

Також необхідно зазначити, що в наш час багато дослідників відзначають у більшості молодих людей відставання розвитку загальної культури, недостатність і нерозвинутість культурних потреб, тому очевидно, що проблема формування загальнокультурної компетентності є актуальною.

**Аналіз останніх досліджень.** Психолого-педагогічними дослідженнями з проблем компетентності майбутнього фахівця займалися такі науковці як О. Макаренко, Н. Ничкало, І. Зязюн, А. Деркач, О. Семенов, С. Батишева, В. Бондарь та інші.

Культурологічні проблеми освіти й виховання розглядали І. Зязюн, М. Каган, Н. Крилова, Є. Оганесян, Г. Суслова, Е. Сепір, Г. Зиммель та інші.

Значний внесок у дослідження окремих аспектів освіти, орієнтованих на культуру, зробили такі філософи та психологи, як М. Бахтін, В. Біблер, Л. Виготський, Г. Батищев, М. Мамардашвілі.

Основи культурологічного підходу до освіти розробляли Є. Бондаревська, С. Кульневич, А. Валицька, Н. Алексєєв, Ш. Амонашвілі, А. Асмолов, О. Газман, В. Зинченко, І. Зязюн, В. Серіков, В. Сластьонін, Є. Шиянов, І. Якиманська та ін. Саме цими науковцями були створені теоретичні передумови для постановки й подальшої розробки проблеми культурологічного підходу в сучасній освіті.

**Цілі статті** – обґрунтувати важливість формування загальнокультурної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів; довести актуальність цієї проблеми; проаналізувати та розкрити потенціал і можливості культурологічного підходу як засобу особистісного та професійного становлення майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вивчення сучасної філософської й психолого-педагогічної літератури дає підстави констатувати посилення зв'язків освіти та культури, постійне зростання уваги до культурологічних проблем освіти й виховання. Це зумовлює чітку тенденцію до пошуку нових підходів до навчання та виховання молодого покоління. Саме таким є культурологічний підхід, який забезпечує панорамний багатовимірний погляд і полісистемне пояснення сутності культурних проблем, цінностей та компонентів сучасної освіти.

Проте роль культурологічного підходу до формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців – випускників технічного вищого навчального закладу вивчена недостатньо.

Аналіз практики роботи вищих навчальних закладів освіти по підготовці інженерно-педагогічних кадрів свідчить про те, що в основному навчальний процес зорієнтований на підвищення компетентності майбутнього професіонала, але при цьому недостатньо враховується

індивідуальна своєрідність професійного розвитку студента протягом усього періоду його навчання.[3, с.193]

Класична модель освіти зорієнтована в основному на формування у студентів вузьких професійних знань, ця модель не відповідає сучасним соціокультурним вимогам. Як вже було сказано раніше, навчальний процес має бути зорієнтований також на формування загальнокультурної компетентності майбутнього фахівця.

Отже, спочатку необхідно визначитися з поняттям «компетентність». *Компетентність* - (лат. *competence* - відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. [1] Критерієм якості підготовки випускників вищих навчальних закладів є професійна компетентність. На думку А. Деркач, професійна компетентність -це головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму діяльності, сфери професійного ведення, системи знань, яка постійно розширюється і яка дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю.[2, с.253]

Як вважає М. Чобітько, сутність професійної компетентності найчастіше виражається у сформованості комплексу якостей, що відповідають вимогам професійної роботи.[7, с.94]

Ми повністю згодні з О. Семенов, на думку якого, набула актуальності культурознавча компетенція, що реалізується у знаннях матеріальної та духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій, звичаїв і обрядів рідного народу, вміннях використовувати культурознавчі знання у професійній діяльності.[5, с. 34]

Дуже важливим та актуальним питанням сьогодення є формування загальнокультурної компетентності майбутнього інженера-педагога.

На нашу думку, загальнокультурна компетентність майбутнього інженера-педагога - це культура його особистості в усіх її аспектах. Вона передбачає від інженера-педагога володіння національною та світовою культурною спадщиною, культурою міжособистісних стосунків, а також дотримання принципів толерантності. Це здатність до взаємодії з людьми, які мають інші культурні цінності. Отже, інженер-педагог має бути не тільки спеціалістом-професіоналом, а перш за все культурною, освітньою та інтелекгентною людиною.

З позицій культурологічного підходу, усе різноманіття та багатство світової культури у цілісному педагогічному процесі стають не тільки культурними, але й суб'єктивними цінностями студентів. Знання, цінності, соціальний досвід як елементи світової культури стають особистісно значущими для студентів в процесі вивчення кожної з дисциплін. Таким чином забезпечується інтеграція особистості у системі національної та світової культур.

Опанувавши ці елементи світової культури, студенти вищих навчальних закладів мають можливість для самовираження, самоствердження. Саме нова особистісно орієнтована парадигма освіти створює цю можливість, в таких умовах студент забезпечується способами самовизначення у світовій культурі, у нього формуються власні ціннісні орієнтації.[4]

У культурологічному підході робиться акцент на єдності професійного й особистісного компонентів освіти, що пояснюється рядом причин, головними, серед них, на думку В.В. Серикова, є такі. По-перше, сучасні продуктивні сили вступили в ту якісно нову фазу, коли їх прогрес не можна забезпечувати тільки технічними факторами без актуалізації сил саморозвитку, мотивації, співучасті і співтворчості кожного виробника. Це зумовлює орієнтацію освіти на особистість, трактуючи її як “світову” проблему цивілізації, на інтерес до людини, її психології, людських відносин, до злиття технічної і гуманітарної освіти. По-друге, спроби виокремити в людському капіталі професійний (частину, що безпосередньо “виробляє”) бік освіти не були успішними, що дає змогу говорити про включення в сучасне виробництво людини як цілісності і, внаслідок цього, про неможливість відокремити професійну освіту від загальної. [6].

**Висновки.** Одним із шляхів розв’язання проблем сучасного суспільства є використання культурологічного підходу до навчання та виховання. Ми бачимо, що головна ідея удосконалення змісту освіти- це всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця. Отже необхідно поглиблювати культурологічну спрямованість усього навчального процесу у взаємозв’язку його складових – загальнокультурної і професійної.

Також ми можемо зробити висновки, що сформована загальнокультурна компетентність дозволяє особистості: аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної та світової науки й культури; добре орієнтуватися в сучасному культурному просторі; застосовувати засоби й технології міжкультурної взаємодії. Загальнокультурна компетентність є запорукою свідомого і творчого виконання професійних і суспільних функцій, забезпечує належну підготовку до життя і праці та потребу в постійній самоосвіті.

### *Література*

1. Бібліотека онлайн: педагогіка – Режим доступу: [http:// readbookz.com/book/172/5428.html](http://readbookz.com/book/172/5428.html)
2. Деркач А.Д. Акмеологические основы развития профессионализма / А.Д. Деркач. –М.: Изд-во Моск. Псих.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004.-752с.
3. Ігнатюк О.А. Формування індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку майбутніх інженерів. /О.А. Ігнатюк // Науковий вісник Миколаївського

державного університета. "Київський політехнічний інститут." – 2008. Вип. 20.- С.191-197.

4. Овчинникова М.В. Основні підходи до проблеми дослідження особистісно-орієнтованої підготовки. Наукова періодика України. – Режим доступу: <http://www.nbuu.gov.ua/portal/.../ovchin73.pdf>
5. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх вчителів української мови і літератури: [в умовах пед. універ.]: монографія...канд.пед.наук: 13.00.04 / Семенов Олена Миколаївна.- Київ, 2005.-476с.
6. Сериков В.В. Образование и личность / В.В. Сериков. – М.: Перемена, 1999. – 376 с.
7. Чобітько М.Г. Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект / М.Г. Чобітько.- Черкаси: Брама-Україна, 2006.-560с.

### **Бугаєвська Ю.**

*- викладач кафедри українознавства Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*

**УДК 371.134**

## **ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*У статті розкрито суть корпоративної культури. Визначено основні шляхи формування корпоративної культури у студентів технічних спеціальностей.*

**Ключові слова:** *основні фактори, корпоративна культура, студент, технічні спеціальності.*

### **Бугаевская Ю.**

*- преподаватель кафедры украиноведения Харьковского национального автомобильно-дорожного университета*

## **ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*В статье раскрыта сущность корпоративной культуры. Определены основные пути формирования корпоративной культуры у студентов технических специальностей.*

**Ключевые слова:** *основные пути, корпоративная культура, студент, технические специальности.*

### **Bugayevskaya Y.**

*– teacher of the Ukrainian studies department of Kharkov national automobile and highway university*

## **THE WAYS OF CORPORATIVE CULTURE FORMATION AMONG ENGINEERING STUDENTS**

---

*The essence of the corporative culture is determined in the present article. The main ways of corporative culture formation among engineering students are characterized.*

**Key words:** *main ways, corporative culture, a student, technical specialities.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Аналіз вивчення досвіду роботи успішних фірм дозволило фахівцям зробити висновок про те, що керівники цих організацій значну увагу приділяють питанням формування корпоративної культури у своїх працівників. Це допомагає їм краще усвідомити місію організації, своє місце та роль у її діяльності, залучитися до основних колективних норм професійної поведінки та ідеалів.

Очевидно, що в межах будь-якої професійної спільноти існують деякі інваріанти провідних цінностей, які мають бути засвоєні всіма її представниками. Оскільки фахове становлення особистості розпочинається ще під час її навчання у вищих навчальних закладах, доцільно у процесі здійснення фахової підготовки студентів поступово залучати їх до опанування основ корпоративної культури.

Це завдання є актуальним і для студентів технічних ВНЗ. У свою чергу, для його виконання необхідно чітко визначити та схарактеризувати основні шляхи, які забезпечують успішне формування корпоративної культури в майбутніх фахівців технічного профілю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Аналіз наукової літератури засвідчує підвищення загального інтересу дослідників до проблеми формування корпоративної культури. Зокрема, науковцями досліджено такі її аспекти: розкрито суть корпоративної культури та її структура (К. Кравченко, М. Палацці, Т. Соломанідіна, В. Співак та інші), визначено значення корпоративної культури в діяльності організації та окремої особистості (В. Воронін, І. Грошев, Ю. Резнік, В. Томілов, Е. Шейн та інші), обґрунтовано педагогічні умови формування корпоративної культури в майбутніх фахівців різного профілю у вищих навчальних закладах (О. Горохова, О. Мала, А. Соловійова та ін.), схарактеризовано зміст та методи організації підготовки фахівців для технічної галузі (А. Антонов, Т. Белоусова, В. Воронцова, Р. Гуревич, І. Мархель та інші) тощо. Крім цього, опубліковані монографії та проведені наукові дослідження, присвячені окремим питанням формування корпоративної культури майбутніх інженерів (О. Волокоганова, А. Зуб, Е. Мінаєв, Л. Столяренко, І. Халітова та інші).



Однак, незважаючи на вагомий внесок науковців у розкриття різних питань формування корпоративної культури, необхідно відзначити, що окремого дослідження, присвяченого визначенню основних шляхів формування корпоративної культури у фахівців технічних профілю, не проводилося. Це зумовило вибір теми статті.

**Метою статті** є визначення основних шляхів формування корпоративної культури у студентів технічних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Як з'ясовано з наукових джерел, проведення перших досліджень у галузі менеджменту, які торкалися проблеми формування в працівників організації корпоративної культури, розпочалось ще в першій половині ХХ ст. Причому особливе місце в цих дослідженнях зайняли наукові пошуки групи американських учених під керівництвом Е. Мейо, які довели, що ефективність діяльність фірми значною мірою визначається ставленням його робітників до своєї праці та взагалі до організації, де вони працюють [2]. Однак системні дослідження в галузі корпоративної культури фахівці почали проводити тільки з 80-х років ХХ ст.

Сьогодні феномен корпоративної культури є об'єктом багатьох наукових пошуків. Причому, як свідчить аналіз наукової літератури, вченими пропонуються різні визначення поняття корпоративної культури. Однак ці визначення можна умовно звести до трьох основних підходів. Так, відповідно до першого з них, цей феномен розуміється як особистісне утворення людини, яке представляє собою раціональне сполучення її знань (результату отримання нею відповідної освіти), вмінь (результат навчання та досвіду роботи), здібностей та навичок спілкування. У світлі цього прибічники цього підходу вважають, що формування корпоративної культури фахівців має здійснюватися насамперед під час отримання ними професійної освіти.

Згідно з другим підходом до розуміння зазначеного поняття, корпоративна культура включає в себе, з одного боку, специфічні особливості протікання соціальних процесів в організації (внутрішній психологічний клімат, специфічні особливості протікання всередині фірми управлінських процесів тощо), а з іншого боку – особистісні характеристики самих працівників (рівень їх професійних знань, умінь, здібностей, засвоєння внутрішніх організаційних цінностей і норм поведінки тощо). У межах цього підходу стверджується, що основним інструментом формування корпоративної культури є організаційний розвиток.

За третім підходом, у понятті корпоративної культури відображається характерна властивість організації, яка забезпечує її успіх

на ринку товарів. Прибічники цього підходу вважають, що розвиток корпоративної культури пов'язаний із постійним нарощуванням конкурентних переваг компанії [1; 2; 4].

Вважаємо, що визначені підходи не стільки суперечать, скільки доповнюють один одного, дозволяючи більш повно схарактеризувати цей багатоаспектний феномен. На підставі вивчення наукових праць різних учених ми дійшли висновку, що в межах нашого дослідження корпоративна культура розглядається як комплекс певних ідей, цінностей, еталонів поведінки, настроїв та способів ведення фахової діяльності, котрі мають поділятися всіма членами організації. Тому цей феномен можна сприймати як важливий інструмент стратегічного розвитку організації на основі стимулювання інновацій та керівництва бажаними змінами всередині неї.

Крім цього, на основі врахування точок зору прихильників усіх трьох визначених вище підходів до трактування корпоративної культури було встановлено, що в реальній практиці її формування є тривалим процесом, який в ідеалі має охоплювати і професійну підготовку майбутніх фахівців, яка здійснюється у вищих навчальних закладах, і цілеспрямовану діяльність у визначеному напрямі керівництва організації, куди приходять працювати випускники ВНЗ після отримання диплому про вищу освіту, і самостійну роботу самих молодих людей з метою підвищення рівня їхньої професійної компетентності.

Отже, роки навчання студентів у вищому технічному навчальному закладі є важливим етапом у формуванні їхньої корпоративної культури. Тому необхідно саме в цей період професійного становлення майбутнього фахівця забезпечити ефективний вплив на розвиток його культури. Як засвідчили результати вивчення наукових праць фахівців у галузі вищої технічної освіти та дані власних наукових розвідок, технічні ВНЗ мають потужні ресурси у плані формування корпоративної культури студентів, однак на практиці ці ресурси використовуються недостатньо.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** На підставі проведеного аналізу було визначено, що ефективними шляхами формування корпоративної культури в майбутніх фахівців технічного профілю є такі:

- створення у вищому технічному закладі освіти відповідного навчально-виховного середовища, яке забезпечує залучення студентів до професійно важливих норм поведінки, ідеалів, цінностей, соціально значущих традицій та ритуалів тощо;
- забезпечення засвоєння майбутніми фахівцями кращих зразків корпоративної культури у процесі взаємодії з викладачами ВНЗ та іншими

фахівцями у технічній галузі, які мають бути для студентів взірцями високого професіоналізму та носіями цієї культури;

– стимулювання майбутніх фахівців до постійного самовдосконалення, спрямованого на підвищення свого рівня корпоративної культури.

У подальшому дослідженні планується більш докладно розкрити шляхи формування корпоративної культури студентів технічних спеціальностей та на цій основі обґрунтувати технологію її формування у процесі отримання ними професійної підготовки.

### *Література*

1. Алехина О. Индивидуальная компетенция – это одно, корпоративная компетенция – совсем другое / О. Алехина // Управление персоналом. – 2000. – № 2.
2. Мескон М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. – М. : Дело, 1997. – 704 с.
3. Управление персоналом организации / Под ред. А. Я. Кибанова. – М. : ИНФОРА-М, 1997. – 260 с.
4. Халитова И. С. Формирование корпоративной компетенции студентов технического вуза в процессе внеучебной деятельности : дис. .... канд. пед. наук : 13.00.01. – Казань, 2009. – 184 с.

### *Кудрявцева Т.*

*- викладач Харківського базового медичного коледжу №1*

**УДК 378.016**

## **СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті досліджено специфіку підготовки майбутніх медичних сестер згідно з вимогами галузевих стандартів вищої освіти. Визначено основні професійні здатності, необхідні при розв'язанні проблемних ситуацій у професійній діяльності.*

**Ключові слова:** *майбутні медичні сестри, проблемні ситуації, професійні знання, вміння, навички, компетенції, здатності, якості.*

### *Кудрявцева Т.*

*- преподаватель Харьковского базового медицинского колледжа №1*

## **СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЁР К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В статье исследована специфика подготовки будущих медицинских сестёр в соответствии с требованиями отраслевых стандартов высшего*

образования. Определены основные профессиональные способности, необходимые при решении проблемных ситуаций в профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** будущие медицинские сёстры, проблемные ситуации, профессиональные знания, умения, навыки, компетенции, способности, качества.

**Kudryavtseva T.**

- teacher of the Kharkov base medical college №1

### **SPECIFIC OF PREPARATION OF FUTURE NURSES TO DECISION OF PROBLEM SITUATIONS IN PROFESSIONAL ACTIVITY**

*In the article the specific of preparation of future nurses is investigational in accordance with the requirements of industry standards of higher education. Basic professional capabilities, necessary at the decision of problem situations in professional activity, are certain.*

**Keywords:** future nurses, problem situations, professional jurisdictions, knowledges, abilities, skills, capabilities.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Сучасна галузь охорони здоров'я потребує висококваліфікованих медичних сестер, підготовлених до реалізації виробничих функцій у незнайомих, складних та екстремальних умовах діяльності. Сучасні медичні сестри повинні бути відповідальними, професійними і мобільними, конкурентоспроможними особистостями, здатними до активних, цілеспрямованих, професійних дій у проблемних ситуаціях.

На жаль, треба констатувати, що в Україні ще не досягнуто належного рівня фундаментальної та клінічної підготовки медичних сестер, який би повною мірою відповідав сучасним міжнародним стандартам. Причому серед інших проблем проблема розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності майбутніх медичних сестер є однією з найменш розроблених та досліджених. Підвищення значущості цієї проблеми зумовлено також тим, що рівень вітчизняного практичного медсестринства не відповідає рівню розвитку сучасної науки та медичних технологій.

Отже, у світлі необхідності підвищення якості професійної підготовки майбутніх медичних сестер виникає гостра необхідність в обґрунтуванні науково-теоретичних аспектів та розробці адекватного методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх медичних сестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій у практичній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Останнім часом було опубліковано

багато наукових праць, науково-методичних матеріалів зарубіжних і вітчизняних авторів, присвячених питанню підвищення якості професійної підготовки майбутніх медичних працівників, у тому числі медсестер. Серед них можна відзначити праці таких авторів, як І. Булах, І. Велигоря, О. Волосовець, Ю. Вороненко, В. Гирін, П. Калью, В. Карпенко, Л. Козлова, О. Любченко, А. Котов, В. Куцевляк, І. Кузнєцова, К. Куренкова, Т. Лебединець, Х. Мазепа, Я. Накатіс, І. Ткаченко, О. Уваркіна, Т. Чернищенко, М. Шегедин, Е. Boultillier, G. Erb, C.L Johnston, B. A. Mark, M. Siegler, S. Thomas, M. Rice та інші. Але при всій їх цінності вони висвітлюють тільки деякі аспекти професійної підготовки медичних сестер.

Отже, можна стверджувати, що в Україні відсутні багатопланові комплексні психолого-педагогічні дослідження з проблем підготовки медичних сестер до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності. Тому, незважаючи на різнобічність охоплення багатьох питань і безсумнівну теоретичну й прикладну значущість проведених досліджень, слід зазначити, що проблема підготовки майбутніх медичних сестер у медичних коледжах до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності залишається відкритою для теоретичного осмислення й експериментального вивчення. Дослідження в цьому напрямку буде сприяти розширенню й збагаченню дослідницького поля педагогічної науки, певним чином оптимізує процес професійної підготовки майбутніх медичних сестер.

**Метою представленої статті** є аналіз специфіки підготовки майбутніх медичних сестер до розв'язання проблемних ситуацій у практичній діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Перед медичними навчальними закладами I-II рівнів акредитації постає завдання удосконалення системи підготовки медичних сестер, забезпечення педагогічних умов професійної підготовки та активного впровадження сучасних педагогічних технологій [2; 5].

З метою забезпечення якісної підготовки молодших спеціалістів з медичною освітою, а саме – медичних сестер, у 2011 році розроблено та затверджено Освітньо-професійну програму (ОПП) та Освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ) випускника вищого навчального закладу. У Галузевих стандартах узагальнюється зміст вищої освіти, відображаються цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей.

Як відзначено в освітньо-професійній програмі, професійним призначенням медичної сестри є організація та здійснення

медсестринського процесу в стандартних та нестандартних умовах. Це, безперечно, потребує від неї вміння швидко реагувати на зміни цих умов, приймати рішення в складних ситуаціях, виконувати призначення лікаря, спостерігати за станом хворого та його індивідуальними реакціями на ту чи іншу медичну процедуру або зміну ситуації.

Освітньо-професійною програмою регламентовані такі цикли підготовки майбутніх медичних сестер:

- гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової підготовки, що забезпечує певний освітній рівень;
- професійної ( професійно-орієнтованої ) та практичної підготовки, що разом з попередніми циклами забезпечує певний освітньо-кваліфікаційний рівень [3].

Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціальності встановлює:

- професійне призначення і умови використання випускників вищих навчальних закладів певної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня у вигляді переліку первинних посад, виробничих функцій та типових задач діяльності;
- освітні та кваліфікаційні вимоги до випускників вищих навчальних закладів у вигляді переліку здатностей та умінь вирішувати задачі діяльності;
- вимоги до атестації якості освітньої та професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів;
- відповідальність за якість освітньої та професійної підготовки.

Відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, визначаються виробничі функції та типові задачі діяльності, якими повинен оволодіти випускник спеціальності 5.12010102 «Сестринська справа». Основними видами типових задач діяльності є: професійні, соціально-виробничі, соціально-побутові. Провідними класами завдань діяльності є: стереотипний, діагностичний, евристичний. Виокремлено види умінь, якими повинні оволодіти майбутні медичні сестри: предметно-практичні уміння, предметно-розумові, знаково-практичні, знаково-розумові. Визначено також рівні сформованості умінь, а саме: уміння виконувати дію, спираючись на матеріальні носії інформації щодо неї, вміння виконувати дію, спираючись на постійний розумовий контроль без допомоги матеріальних носіїв інформації, вміння виконувати дію на рівні навички. Передбачено формування таких професійних компетенцій: соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних, загально-професійних, спеціалізовано-професійних [4].

Отже, процес підготовки майбутніх медичних сестер до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності передбачає формування не

---

тільки знань, вмінь та навичок, а й професійних компетенцій, професійно важливих якостей та здатностей. А саме такі здатності:

- швидко приймати правильні рішення при управлінні, контролі та регулюванні процесів, при вирішенні завдань з усунення різних відхилень у професійній діяльності;

- знаходити правильне рішення у ході роботи, причини помилок у практичній діяльності;

- тривалий час виконувати одноманітну роботу, не знижуючи її інтенсивності та якості; самостійність, рішучість і твердість у прийнятті відповідальних рішень;

- пристосовуватися до частоті зміни характеру роботи протягом робочого дня; проявляти обережність, володіння собою, витримку при виконанні складної та відповідальної роботи;

- зберігати працездатність, володіти собою, бути спокійним у несподіваних робочих ситуаціях; готовність до дії, реакції на раптові сигнали та ситуації;

- знаходити шляхи вирішення завдання (наприклад, визначення причин помилок у діяльності, планування роботи тощо), користуючись уявою, не бачачи самого об'єкту діяльності чи не сприймаючи безпосередньо ситуацію;

- зберігати працездатність, володіти собою, бути спокійним у несподіваних робочих ситуаціях;

- швидко переносити увагу з одного об'єкта на інший; запам'ятовувати щось за короткий час (кілька секунд, хвилин) при виконанні певних операцій, виробничого завдання.

Цей процес також передбачає модернізацію навчальних програм з профільних дисциплін; удосконалення структури навчального плану; постійне удосконалення методів навчання; корекцію переліку практичних навичок відповідно до досягнень і потреб профільних дисциплін; розробку стандартизованих алгоритмів оцінювання знань і умінь студентів відповідно до змін мети, завдань і методів навчання [1, с. 142].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** На основі вищевикладеного матеріалу зроблено висновок про те, що процес підготовки майбутніх медичних сестер до розв'язання проблемних ситуацій має складну структуру з високо розвинутими пізнавальними, емоційними, і вольовими процесами. Це зумовлює необхідність формування цілого комплексу глибоких загальнотеоретичних знань, вмінь, навичок, компетенцій, адекватного рівня розвитку психічних процесів, що забезпечують успішність навчальної та майбутньої професійної діяльності, якостей та здатностей до

високоєфективної діяльності в умовах небезпеки, проблемних ситуацій, дефіциту часу й інформації, впливу шкідливих чинників.

Дослідження має здійснюватися за певними етапами: перший є мотиваційно-цільовий, спрямований на підвищення інтересу студентів до майбутньої професії й усвідомлення ними її соціальної значущості, на розвиток у майбутніх фахівців відповідної мотивації до професійної самоактуалізації. Другий етап – інформаційно-когнітивний, який забезпечує оволодіння студентами знаннями про необхідні для розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності знання та вміння, які є підґрунтям фахової компетентності; оволодіння тими видами знань, які дозволяють обирати оптимальні шляхи вирішення професійних питань, типових задач діяльності, орієнтуватися в професійній галузі, а також адекватно оцінювати свої знання в контексті визначених вимог до фахової підготовки медичної сестри. Третім має бути емоційно-оцінний етап, зорієнтований на реалізацію афективного компонента професійної самосвідомості майбутніх медичних сестер.

У межах дослідження буде організовано відповідний експеримент, проміжні результати якого будуть висвітлені у подальших публікаціях.

### *Література*

1. Бондаренко Н. М. Болонський процес : нові можливості якісної теоретичної підготовки студентів вищих медичних закладів / Н. М. Бондаренко, М. Е. Барінова, Є. В. Черешнева // Інтеграція української медичної освіти в європейський та американський медичний простір : матеріали навч.-наук. конф., (Тернопіль, 15-16 травн. 2006 р.) / Міністерство охорони здоров'я України, Тернопільський державний медичний університет. – Тернопіль : Тернопільський державний медичний університет «Укрмедкнига», 2006. – С. 141-142
2. Медицинское образование в мире и в Украине / [Ю. В. Поляченко, В. Г. Передерий, А. П. Волосовець, В. Ф. Москаленко и др.]. – Х : ИПП «Контраст», 2005. – 464 с. (205)
3. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста // Офіційне видання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – К., 2011. – 201 с.
4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика молодшого спеціаліста // Офіційне видання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – К., 2011. – 71 с.
5. Шегедин М. Б. Нова вітчизняна модель медсестринського процесу / М. Б. Шегедин // Буковинський медичний вісник. – Спец. вип. за матеріалами Конгресу «Розвиток медсестринської справи в Україні». – Чернівці : Буковинський державний медичний університет, 2007. – С. 96.



**Сілічова Т.**

*- викладач кафедри вищої математики та економіко-математичних методів Харківського національного економічного університету*

**УДК 37.013.77**

**АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

*У статті розкрито суть поняття «суб'єкт-суб'єктні». Визначено роль суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі фахової підготовки майбутніх економістів. Проаналізовано результати впровадження визначеної технології формування суб'єкт-суб'єктних стосунків у процес фахової підготовки майбутніх економістів.*

**Ключові слова:** *технологія, суб'єкт-суб'єктні відносини, фахові дисципліни, майбутні економісти.*

**Силичева Т.**

*- преподаватель кафедры высшей математики и экономико-математических методов Харьковского национального экономического университета*

**АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ**

*В статье раскрыта сущность понятия «субъект-субъектные отношения». Определена роль субъект-субъектных отношений в процессе профессиональной подготовки экономистов. Проанализированы результаты внедрения указанной технологии формирования субъект-субъектных отношений в профессиональную подготовку экономистов.*

**Ключевые слова:** *технология, субъект-субъектные отношения профессиональные дисциплины, будущие экономисты.*

**Silichova T.**

*-teacher of higher mathematics and economic and mathematical methods department of Kharkiv National Economic University*

**THE ANALYSIS OF THE SUBJECT-SUBJECT RELATIONSHIPS TECHNOLOGY INTRODUCTION RESULTS INTO THE PROCESS OF FUTURE ECONOMISTS PROFESSIONAL TRAINING**

*The article reveals the essence of “subject-subject relationships”, defines the role of subject-subject relationships in the process of economists professional training. The results of the above-mentioned technology of subject-*

*subject relationships formation in the economists professional training are given.*

**Key words:** *technology, subject-subject relationships, professional disciplines, future economists.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні впродовж останнього десятиріччя, потребують докорінного реформування системи підготовки майбутніх економістів. Відповідно до сучасних вимог суспільства, вищі економічні навчальні заклади мають забезпечити оптимальні умови для формування професійної компетентності кожного студента, розкриття його творчого потенціалу, розвитку професійно-ділових якостей. Одним із ефективних педагогічних засобів для вирішення поставлених завдань є розбудова відносин між всіма учасниками педагогічного процесу на суб'єкт-суб'єктній основі. Тому формування таких відносин у процесі фахової підготовки майбутніх економістів є актуальною потребою сьогодення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Як свідчить аналіз наукової літератури, певні аспекти порушеної проблеми були об'єктом дослідження різних науковців. Так, науково-методологічні проблеми суб'єктності визначено в працях К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, О. Бодальова, А. Брушлинського, А. Вербицького, В. Давидова, А. Журавльова, В. Кан-Каліка, С. Рубінштейна, В. Слободчикова, І. Ісаєва та інших науковців. Порівняльна характеристика понять «індивід», «особистість», «суб'єкт» представлена в публікаціях О. Асмолова, Г. Вайзера, Б. Ломова, В. Татенка, О. Юдиної та інших. Питання суб'єкт-суб'єктних відносин учасників навчально-виховного процесу розкрито в дослідженнях А. Бойко, І. Беха, В. Віленської, О. Кровецької, І. Ісаєва та ін. Специфічні особливості підготовки майбутніх економістів схарактеризовано в доробках Л. Волкової, Н. Драб, Т. Качеровської, Т. Колбіної та ін. Проте проблема формування суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічному процесі вищого економічного навчального закладу не була предметом спеціального дослідження.

**Метою представленої статті** є опис експериментальної перевірки технології формування суб'єкт-суб'єктних стосунків у процесі фахової підготовки майбутніх економістів і аналіз її результатів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Аналіз сучасної наукової літератури дозволив визначити, що суб'єкт-суб'єктні відносини є особливою формою безпосередньої взаємодії людей, що характеризується прийняттям ними суб'єктності кожного її учасника та проявом готовності до спільної творчої діяльності.

На підставі вивчення наукових праць науковців з окресленої проблеми [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7] нами було висунуто припущення, що підвищення рівня професійної готовності майбутніх економістів у вищому навчальному закладі забезпечується науково обґрунтованою технологією, яка включає такі етапи: підготовчо-мотиваційний, спрямований на забезпечення усвідомлення всіма учасниками педагогічного процесу необхідності формування суб'єкт-суб'єктних відносин, розвиток у кожного з них мотивації щодо створення таких відносин на практиці, здійснення відповідної підготовки викладачів до реалізації педагогічної взаємодії на основі прийняття суб'єктності кожної особистості; змістово-процесуальний, що передбачає оволодіння студентами знаннями та вміннями, необхідними для розбудови відносин з іншими людьми на основі взаєморозуміння, взаємоповаги та взаємопідтримки; рефлексивно-особистісний, який забезпечує розвиток у студентів необхідних організаційних і професійно-комунікативних якостей (емпатії, рефлексивності, комунікативної контактності, ініціативності, толерантності тощо).

З метою перевірки ефективності визначеної технології було організовано педагогічний експеримент, суть якого полягала у впровадженні у навчальний процес вищих економічних закладів визначеної технології. До участі в ньому було залучено студенти та викладачі факультетів обліку та аудиту, міжнародних економічних відносин Харківського національного економічного університету та економічного факультету Харківського національного аерокосмічного університету «ХАІ».

Для діагностики отриманих результатів було обрано такі відповідні критерії й показники: мотиваційно-ціннісний (рівень сформованості мотивів щодо розбудови суб'єкт-суб'єктних відносин, характер мотивів щодо професійного самовдосконалення); когнітивно-діяльнісний (характер прояву знань, необхідних для формування суб'єкт-суб'єктних відносин: про професійну діяльність економіста та вимоги до неї, норми і правила здійснення ділової комунікації тощо); рівень сформованості вмінь, що забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію: організаційно-вольових, перцептивно-комунікативних, оцінно-рефлексивних); особистісно-рефлексивний (адекватність самооцінки, сформованість необхідних професійно-ділових якостей).

Для перевірки ефективності визначеної технології було обрано експериментальну (Е) (173 студентів) і контрольну (К) (175 студентів) групи. Вірогідність отриманих результатів забезпечувалась дотриманням тієї умови, що на початку експерименту рівень професійної готовності студентів, їхні особистісні характеристики за визначеними критеріями в

групах, у яких проводилось дослідження, суттєво між собою не відрізнялись. Також важливо відзначити, що студенти обох груп працювали за однаковими навчальними програмами та планами. Однак формування суб'єкт-суб'єктних відносин в експериментальній групі відбувалося за допомогою впровадження вищезазначеної технології у фахову підготовку майбутніх економістів, а в контрольній групі цей процес відбувався стихійно, під час застосування традиційних для вищої школи методів і форм організації навчання.

Щодо впровадження визначеної технології, відзначимо, що на першому етапі її реалізації проводилася спеціальна підготовка викладачів до реалізації педагогічної взаємодії на основі прийняття суб'єктності. Крім цього, за допомогою проведення відповідних бесід, диспутів, тренінгів тощо забезпечувалось усвідомлення студентами необхідності формування суб'єкт-суб'єктних відносин, розвиток у них відповідних пізнавальних та соціальних мотивів.

На другому етапі зазначеної технології здійснювалося оволодіння студентами визначеними групами знань і умінь, необхідними для розбудови відносин з іншими людьми на основі взаєморозуміння, взаємоповаги та взаємопідтримки. Для цього читались лекції, проводились семінари та практичні заняття на відповідні теми. Причому на практичних заняттях особливе місце займали активні методи та форми роботи: ділові ігри та тренінги, розв'язання проблемних ситуацій тощо.

Третій етап указаної технології спрямовувався на розвиток у студентів необхідних організаційних і професійно-комунікативних якостей (емпатії, рефлексивності, комунікативної контактності, ініціативності, толерантності тощо). Причому цей етап охоплював не тільки аудиторні заняття, але й позааудиторну пізнавальну діяльність студентів, процес проходження ними виробничої практики.

Отримані результати засвідчують, що наприкінці експерименту кількість студентів із високим рівнем професійної готовності в експериментальній групі збільшилась на 22,6 %, а в контрольній – лише на 1,1%. Навпаки, кількість студентів із низьким рівнем професійної готовності зменшилась в експериментальній групі на 28,4 %, а в контрольній групі – тільки на 3,4 %.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** На основі вищевикладеного матеріалу зроблено висновок про те, що впровадження суб'єкт-суб'єктних відносин у процес фахової підготовки економістів відіграє суттєву роль у процесі їхнього подальшого професійного становлення. Проведене дослідження підтвердило ефективність розробленої технології. Це зумовлює доцільність її широкого використання у фаховій підготовці майбутніх фахівців у

вищих економічних навчальних закладах. У подальшій науковій роботі передбачається узагальнити та систематизувати отримані результати.

### *Література*

1. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни / К. Абульханова-Славская. – Москва, «Мысль», 1991. – 299 с.
2. Анцыферова Л. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке. – М. : Академический проект, 2000. – С. 27-42.
3. Асмолов А. Психология личности : Принципы общепсихологического анализа / А. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.
4. Бех І. Педагогіка успіху : виховні втрати та їх подолання / І. Бех // Педагогіка і психологія – 2004. – № 4. – С. 5-15.
5. Бойко А. Теория и методика воспитывающих отношений в общеобразовательной школе / А. Бойко. – К. : Выща шк., 1991. – 266 с.
6. Волкова Е. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру / Е. Волкова // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 37-40.
7. Татенко В. Предмет и метод психологической науки : субъектная парадигма / В. Татенко // Психолого-педагогические исследования субъекта: сб. труд. – Казань : ЮЛАКС, 2004. – С. 5-22.

### *Козацька І.*

*– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 378.147:51(09)**

## **АНАЛІЗ ДЕЯКИХ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ**

*У статті проводиться переосмислення ролі та місця інноваційних методик при навчанні математики в середніх навчальних закладах та в процесі підготовки майбутніх учителів математики.*

***Ключові слова:** інновація, впровадження інновацій, методика, евристика.*

### *Козацкая И.*

*– аспирант кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета*

## **АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ**

*В статье осуществляется переосмысление роли и места инновационных методик при обучении математики в средних учебных заведениях и в процессе подготовки будущего учителя математики.*

***Ключевые слова:** инновация, внедрение инноваций, методика, эвристика.*

*Kozackaya I.*

– *post-graduate student of the Pedagogics chair of Slaviansk State Pedagogical University*

## THE ANALYSIS OF SOME INNOVATIVE METHODOLOGIES IS IN THE STUDIES OF STUDENTS OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

*The article is rethinking and innovative methods of teaching mathematics in secondary schools and in the training of future teachers of mathematics.*

**Keywords:** *innovation, introduction of innovations, methodology, heuristic.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Протягом останнього півстоліття, у зв'язку із стрімкими змінами в політичній, економічній, соціальній структурі життя країни, перед вищою школою постало завдання сформуванню особистість, педагога-новатора, який буде володіти не лише готовими знаннями, вміннями та навичками, але й буде здатним до творчої, креативної, інноваційної професійної діяльності. Впровадження інновацій матиме позитивний вплив на самовідчуття майбутнього вчителя, сформує його інтелектуальний потенціал, молодий вчитель буде більш впевнено почувати себе в науковому та освітньому просторі.

**Формування мети статті** полягає в дослідженні ролі та місця інноваційних процесів та нових наукових підходів, що використовуються при вивченні математичних дисциплін, в системі середньої та вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Серед великої кількості професій, що виникли в процесі розвитку суспільства, саме вчителю необхідно приділяти особливу увагу до постійно змінюваних вимог людини та тенденцій повсякденного життя. Особливо це стало актуально, коли у зв'язку з розвитком постіндустріального суспільства, почали виникати деякі розбіжності в процесі підготовки майбутніх учителів: чітко стала помітною несумісність традиційних методів навчання зі стрімким розвитком індивіда в нових умовах життя; почали виникати розбіжності між великою кількістю нової інформації та між новими можливостями особистості. В якості джерел ідей оновлення школи та ВНЗ виступають: необхідність змін для країни, передовий педагогічний досвід, закордонний досвід, дослідно-експериментальна робота та ін.

Цілком закономірним є прийняття на державному рівні відповідних нормативних актів. Прийнято закони "Про інноваційну діяльність" [2] та "Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні" [3], в яких визначено механізми впровадження інноваційної діяльності в суспільстві та які орієнтують його на інноваційний розвиток, а саме: створення необхідних (правових, економічних та організаційних) умов для оновлення, подальшого розвитку і використання науково-технічного потенціалу

країни, відродження духовності, інтелекту держави, формування інноваційної культури нації тощо. [Там само]

Саме слово інновація (від лат. *in* – в, *novus* – новий) означає нововведення, новизна. [1, с. 121] Під висловом впровадження інновацій ми розуміємо використання передових педагогічних та методичних технологій, володіння знаннями в сфері останніх наукових досліджень в педагогіці, психології та спеціалізованому предметі.

У процесі історичного розвитку теорії та практики навчання були сформовані різні стилі, види та методи навчання. В професійній діяльності дуже рідко можна зустріти коли учитель використовує будь-який один з відомих методів, на практиці кожен має обрати для себе, для своєї професійної діяльності комбінацію різноманітних методів навчання в залежності від конкретної його мети. В нашій статті ми детальніше розглянемо декілька інноваційних технологій навчання математики майбутніх учителів математики, а саме: програмоване навчання математики; евристичний метод навчання математики; проблемне навчання математики; розвивальне навчання.

Програмоване навчання – це навчання, в ході якого розв'язок задач представлений у вигляді строгої послідовності елементарних операцій. В навчальних програмах матеріал подається в строгій послідовності кадрів, кожна порція це новий матеріал та контрольне питання. Технологія програмованого навчання – це технологія самостійного індивідуального навчання за раніше розробленими навчальними програмами за допомогою спеціальних засобів таких як, програмовані підручники, особливі навчальні машини та ін.). Вона дає можливість кожному навчатися в відповідності з його індивідуальними можливостями (темп навчання, рівень навченості).

Для того, щоб майбутній вчитель міг користуватися цією технологією у процесі навчання учнів школи, бажано, щоб він сам пройшов через навчання за допомогою цієї технології. Це набуває особливого значення, оскільки «програмоване навчання – технологія навчання з використанням програм управління процесами засвоєння знань, умінь і навичок» [5, с. 159]. При цьому «розрізняють лінійні, розгалужені, адаптивні і блочні програми навчання. Основний акцент у програмах роблять на таких етапах засвоєння знань, як формування теоретичних знань, формування вмій і перевірка. У програмованому навчанні використовують електронні підручники, тестові програми контролю» [Там само].

Вивчення наукової літератури показало, що перші спроби використовувати комп'ютерні програми при навчанні почалися наприкінці 50-х на початку 60-х рр. XX століття в США, в період, коли велику популярність набула теорія програмованого навчання Б. Ф. Скіннера та

Н. Краудера. У вітчизняній освіті програмованим навчанням займалися такі вчені як В. П. Беспалько, Л. Б. Ітельсон, П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізїна та ін.

Історико-педагогічний аналіз літератури вказує, що в 60-80-х роках ХХ століття великою популярністю користувалися такі елементи програмованого навчання, як перфокарти та розбиття матеріалу підручника на частини для самостійного вивчення, після чого необхідно було відповісти на поставлені вчителем запитання. Стрімкий розвиток комп'ютерної техніки, збільшив їх роль у всіх сферах життя сучасного суспільства, що привело до закріплення комп'ютерного навчання на основі його програмування.

Використання програмованого методу є доцільним як в середній так і в вищій школі, бо з його допомогою студенти та учні краще опановують навчальний матеріал, в них розвивається образне мислення, геометрична інтуїція тощо. До його переваг необхідно також зарахувати: відбір та розбиття навчального матеріалу; постійний контроль знань; самостійність; перехід на інший рівень можливий лише після правильної відповіді; використання методу в машинному та безмашинному варіанті навчання. Головний недолік методу є обмежене спілкування з учителем чи викладачем.

Проблемне навчання є дидактичною системою, в основі якої лежить ідея відомого психолога С. Л. Рубінштейна, про способи розвитку свідомості людини через розв'язок пізнавальних проблем, що містять в собі суперечності. Тому проблемне навчання розкривається через постановку та рішення проблемного питання, задачі та ситуації. Проблемна ситуація являє собою труднощі, що виникають внаслідок нерозуміння людиною деяких фактів, явищ та процесів. Усі відомі способи знаходження мети не дають відповіді на запитання, тому людина починає шукати нові. Таким чином, проблемна ситуація – це ситуація конфлікту між попереднім досвідом та незрозумілими новими явищами. Результат цих ускладнень і є умовою виникнення пізнавальної необхідності. «Проблемне навчання – вид навчання на основі аналізу вирішення проблем, які існували в історії науки, спосіб підготовки майбутніх фахівців до вирішення реальних проблем у професійній діяльності. Відрізняється високою пізнавальною активністю студентів, спонукає їх використовувати здобуті теоретичні знання і практичні вміння для вирішення навчальних проблем» [5, с. 158].

Проблемне навчання має наступну структуру: актуальність матеріалу, створення проблемної ситуації, постановка проблеми, побудова проблемної задачі, формулювання гіпотези, доведення гіпотези, аналіз.

Історичний аспект використання проблемного методу навчання показує, що в 60-70 х роках педагоги та психологи: за кордоном такі як Дж. Брунер – США, В. Оконь – Польща; в нашій країні це А. В. Брушлинський, І. Я. Лернер, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, В. О. Сластьонін, М. Н. Скаткін, почали розробляти новий напрям, що



отримав назву проблемного. Ефективність проблемного навчання доведена великою кількістю досліджень у 70-х – на початку 80-х років з різних навчальних предметів та практикою як в школі, так і у ВНЗ.

Під час навчання у ВНЗ майбутній вчитель математики повинен знати: особливості проблемного підходу до навчання математики; прийоми створення проблемних ситуацій на уроках математики (підведення учнів до самостійних індуктивних висновків; розв'язування підготовчих вправ та задач, створення ситуації вибору; підведення учнів до висновків, що суперечать їх попереднім уявленням; організація дискусії; порівняння нового поняття з вивченим раніше); міжпредметні зв'язки.

Переваги цього методу навчання полягають у стимуляції розумової діяльності учнів, формуванні пізнавального інтересу, розвитку математичних здібностей, ініціативи, самостійності та інтуїції. Проблемне навчання формує здатність людини приймати обґрунтовані рішення в нестандартних ситуаціях. Недоліками у застосуванні проблемного методу навчання є те, що для його використання в навчальному процесі, з метою засвоєння одного і того ж обсягу знань, потрібна спеціальна методична підготовка для вчителів та більше часу аніж при інших підходах.

Враховуючи всі переваги проблемного методу навчання, ми усвідомлюємо, що він не може бути єдиним, що використовується при навчанні як учнів, так і студентів. Пошуки теоретиків і практиків логічно прийшли до необхідності використання евристичного методу навчання.

У перекладі з грецької мови слово «евристика» – означає «відшукую», «знаходжу», «відкриваю». У III ст. н. е. старогрецький математик Папп Александрійський узагальнив праці античних математиків та методи, відмінні від чисто логічних, поєднав їх під умовною назвою «евристика». Для більш глибокого аналізу евристичних методів навчання математики варто показати різницю між евристикою та евристичним навчанням. Загальноприйнятим є таке трактування евристики – це наука про творчість, творчу діяльність, мета якої одержати нові результати. «Евристика – наука, яка вивчає евристичну діяльність людини та її закономірності, результати евристики застосовують при використанні методів навчання, які стимулюють евристичну діяльність (евристична бесіда, брейнстормінг). [5, с. 61] Евристичне навчання за мету має розкриття індивідуальних можливостей учасників навчання – учнів, студентів, учителів, викладачів.

Цінність евристичного навчання полягає в тому, що під час розв'язку різного роду задач, людина робить для себе відкриття нового, це створює відповідні умови для творчого розвитку та саморозвитку студентів. «Евристичне навчання – за А. В. Хуторським – це таке навчання, що

ставить головним завданням конструювання учнем власного значення, цілей і змісту освіти, а також процесу його організації» [8, с.7, 9].

Питання евристичного навчання в своїх працях розглядали такі вчені як: В. В. Давидов, В. А. Крутецкий, І. Я. Лернер, В. О. Моляко, Д. Пойа, Л. Ф. Спірін, Н. Ф. Талізїна, Е. М. Турецький, Л. М. Фрїдман, А. В. Хуторський та ін.

На нашу думку дуже коректно запропонував використання евристичного методу навчання студентів Тимко Ю. Г. [6, с.79]. Систему підготовки майбутніх учителів автор пропонує представити в виді трьох етапів.

1. Перший етап пов'язаний з необхідністю організувати евристичну діяльність майбутнього вчителя, в якій він буде виступати об'єктом навчання. На першому етапі він пропонує в курсі елементарної математики «занурити» майбутнього вчителя в евристичну діяльність та сформуванню в нього евристичні прийоми розумової діяльності.

2. Наступний етап освітній, на якому студенти починають знайомитись із теоретичними основами та закономірностями процесу навчання в цілому, оволодівають фундаментальними знаннями, що є теоретичною основою загальнопедагогічних навичок та вмінь.

3. І останній, третій етап, етап поглиблення знань, їх систематизація та формування вмінь управління евристичною діяльністю. На цьому етапі вкрай необхідним є введення в навчальний процес спецкурсу «Евристичне навчання математики», в його рамках має завершитись процес систематизації та поглиблення знань студентів.

Загальноприйнятою є думка про те, що під час навчання у вищому навчальному закладі неможливо досягти високого рівня професійної майстерності, без багаторічного досвіду праці. На нашу думку евристичний компонент учителя необхідно формувати в процесі підготовки протягом всього процесу навчання, бо саме в стінах альма-матері виховується висококваліфікований спеціаліст, майбутній вчитель, який буде володіти системою предметних та психолого-педагогічних знань, навичок та вмінь, на основі яких він буде вдосконалювати свою професійну діяльність.

Недоліком евристичного навчання є збільшення затрат сил та часу у порівнянні з традиційними методами викладання матеріалу. Пояснити це можна зростанням частки самостійної роботи студентів.

Одним із провідних завдань навчання є розвиток пізнавальних сил учня чи студента. Останнім часом з цією метою широко використовується розвивальне навчання. Проблема розвивального навчання не втрачає своєї актуальності протягом декількох століть. Ним цікавились такі видатні вчені як І. Ф. Гербарт, Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо,

К. Д. Ушинський, за радянських часів його досліджували такі відомі психологи та педагоги, як Л. С. Виготський, О. К. Дусавицький, Н. О. Менчинська, Н. Ф. Тализіна та ін. Сучасною психолого-педагогічною наукою накопичено великий досвід у вирішенні проблеми розвивального навчання. Розроблено відповідні технології розвивального навчання (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, Л. В. Занков та ін.), створено підручники з математики, в яких істотно посилено розвивальний аспект навчання (Г. В. Дорофєєв, О. Г. Мордкович, Л. Г. Петерсон та ін.). У більшості відомих наукових праць проблема розвивального навчання розглядається в основному тільки відносно дітей дошкільного, молодшого шкільного чи підліткового віку. Що стосується досліджень, спрямованих на вивчення проблем методики розвивального навчання математики, підготовки майбутніх учителів до реалізації розвивального навчання присвячені роботи Е. І. Александрової, Л. І. Балабанової, Л. М. Будаєвої, О. Б. Воронцова, О. В. Калабіної, С. П. Семенець та ін.

Розвивальне навчання це фундамент для формування творчої особистості, а в подальшому – людини здатної до креативу, яка має внутрішні передумови, що забезпечують її активність. На відміну від традиційного, розвиток думки, а відповідно і процес пізнання, йде від загального до конкретного.

Відомі системи розвивального навчання, система Д. Б. Ельконіна-В. В. Давидова та система Л. В. Занкова полягають у зміні структури методичної системи навчання (методів, засобів, цілей) та орієнтації на розвиток мислення учнів, формування в них здатності до самостійної побудови способу діяльності. На думку С. П. Семенець, такий підхід до організації і проведення навчальної діяльності адекватно відповідає студентському (юнацькому) періоду життя людини, оскільки він є сприятливим (сензитивним) для розвитку здібностей, які відповідають провідній діяльності – навчально-професійній. Саме в цей віковий період формуються дослідницькі вміння, здатність будувати свої життєві плани, ідейно-моральні і громадянські якості особистості, стійкий світогляд (наукові, моральні, художні, політичні переконання) та відповідні ціннісні орієнтації. Ідея провідної ролі навчання в розвитку, яке здійснюється у формі спільної діяльності дитини і дорослого, є методологічною основою концепції розвивального навчання Д. Ельконіна і В. Давидова. Це положення можна інтерпретувати і до навчального процесу у ВНЗ як ідею провідної ролі навчально-професійної діяльності в розвитку, яка здійснюється у формі спільної діяльності студентів і вченого (викладача) [4].

На наш погляд у межах розвивального навчання студентів необхідно знайомити з ідеями модульно-розвивальної системи, запропонованої і розробленої А. Фурманом. «У теорії модульно-розвивального навчання чітко

розрізняються дві взаємозалежні, проте відмінні за теоретико-методологічним змістом і науковою евристичністю концепції: а) навчального матеріалу, що вироблена і прийнята за основу традиційною дидактикою і б) зміст освітньої діяльності, що розробляється нами в контексті розвитку фундаментального соціально-психологічного експерименту [7, с. 6].

Проведений аналіз проблеми розвивального навчання породжує основи для такого висновку, що концепція розвивальної освіти є результатом історичного становлення і розвитку психологічної та педагогічної наук та має ґрунтовне наукове підґрунтя. У той же час ми усвідомлюємо, що розвивальне навчання тісно пов'язане з усіма іншими видами, технологіями, методами навчання і дає високі позитивні результати при використанні у поєднанні з ними.

**Висновки дослідження.** Зміст математичної освіти, а також методи навчання математики, не можуть бути знайдені раз та назавжди, їх пошук триває постійно. У нашій країні та за кордоном інтенсивно проводиться пошук нових моделей освіти, при цьому в якості рушійної сили модернізації всіх освітніх процесів розглядається розвиток інноваційних підходів до організації навчання на основі широкого й активного використання інформаційних та комунікаційних технологій. Тому дослідження з дидактики та методики навчання предмету, розробка нових підходів, стратегій та педагогічних технологій ніколи не втратять своєї актуальності. На сьогодні у навчальному навантаженні студентів деяких педагогічних ВНЗ математичних спеціальностей немає окремо виділеного курсу «Інноваційні методи навчання математики». Матеріал, що стосується цього курсу згадується в курсі «Методика навчання математики» тільки, як перелік існуючих інноваційних методів, та виноситься на самостійне вивчення. На нашу думку, введення курсу «Інноваційні методи навчання математики» в навчальний процес є вкрай необхідним, бо долучає студентів до пошуку індивідуального стилю роботи, сприяє становленню основ педагогічної майстерності, творчого підходу до обраної ними професії.

### *Література*

1. Бордовская Н. В. Педагогика: учеб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан — СПб: Издательство “Питер”, 2000. — 304 с.
2. Закон України „Про інноваційну діяльність” від 4 липня 2002 року N 40-IV // Офіційний вісник України. — 2002. — №31. — С. 145.
3. Закон України „Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні” від 16 січня 2003 року N 433-IV // Відомості Верховної Ради. — 2003. — №13.
4. Семенець С. П. Система розвивального навчання: ретроспективний аналіз // Вісник ЖДУ. — 2005. — № 24. — С. 121—124

5. Словник-довідник з педагогіки і психології вищої школи / [Герасимова Н. Є., Касярум Н. В., Король В. М., Савченко О. П.]. — Черкаси: — Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. — 212 с.
6. Тымко Ю. Г. Система педагогических учений учителя в эвристическом обучении математике / Тымко Ю. Г. // Дидактика математики: проблеми і дослідження. — 2004. — Вип. 22. — С. 76—80.
7. Фурман А. Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання // Модульно-розвивальна система: інноваційне програмово-методичне забезпечення / А. Фурман. — Черкаси, 2000. — С. 4—47.
8. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Хуторской А. В. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.

### **Карнюк В.**

*викладач кафедри німецької мови і літератури з методикою викладання  
Криворізького національного університету*

**УДК 378.147+37(430)**

## **ІНТЕГРАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ**

*У статті розглядаються особливості зарубіжного та вітчизняного досвіду організації самостійної роботи студентів, здійснено аналіз і показано можливості його інтеграції в умовах української системи вищої освіти.*

**Ключові слова:** *самостійне навчання, професійне навчання, самоосвіта, самостійна робота, інтеграція.*

### **Карнюк В.**

*преподаватель кафедры немецкого языка и литературы с методикой преподавания Криворожского национального университета*

## **ІНТЕГРАЦІЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

*В статье рассмотрены и проанализированы особенности зарубежного и отечественного опыта организации самостоятельной работы студентов, и показаны возможности их интеграции в условиях украинской системы высшего образования.*

**Ключевые слова:** *самостоятельное обучение, профессиональное обучение, самообразование, самостоятельная работа, интеграция.*

*Карпук В.**Krywyj Rih National University***INTEGRATION OF FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE OF STUDENTS' SELF-STUDY ORGANISATION**

*The article examines the characteristics of foreign and domestic experience in organizing the process of students' self-study, analyzes and gives its integration capabilities into the higher education system in Ukraine.*

**Keywords:** *self-study, vocational training, self-education, integration*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Державна політика України в галузі вищої освіти ґрунтується на принципах доступності та конкурсного характеру здобуття вищої освіти кожним громадянином, що говорить про можливість забезпечення державними вищими навчальними закладами нашої країни виконання більшості вимог приєднання України до Болонського процесу [3, с.14].

Згідно з Болонською концепцією і Сорбонською спільною декларацією про узгодження систем вищої освіти в Європі, створення Європейського простору вищої освіти вимагає перегляду підходів до організації навчання студентів, а зокрема й самостійної навчальної діяльності [2, с.39].

На сучасному етапі організація самостійної навчальної діяльності студентів розглядається у педагогіці як самостійна цілісна система зі своїми власними структурними компонентами, вона є предметом окремих комплексних досліджень, хоча окремі її аспекти ще не знайшли відображення у педагогічній літературі. Застосування сучасних технологій у навчанні все більше спонукає студентів до самостійної роботи, а багатий педагогічний досвід, накопичений нашою системою освіти, указує на те, що самостійна робота студентів є ефективною лише за умов її ретельної організації та спрямування викладачем.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Верагасова, Р. Гуревича, Л. Жарової, О. Киричука, Т. Стефаненка, Д.Вольфа, Г.-Ю.Крумма, Н. Штарка проаналізовано й відображено окремі підходи до організації самостійної роботи учнів та студентів у контексті компетентного підходу до навчання. Феномен компетентності отримав широку трактовку у вітчизняній і зарубіжній педагогіці. Вагомий внесок у розробку проблем компетентності зробили Л. Алексєєва, В. Байденко, І. Бех, Н. Бібік, Н. Грішанова, О. Деркач, Є. Зеєр, І. Зимняя, В. Краєвський, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, Л. Петровська, П. Підкасистий, О. Пометун, О. Савченко, Ю. Татур, С. Трубачева, Н. Шаблігіна, С. Шишов, А. Хуторської, І. Якіманська та ін. Проте, незважаючи на кількість досліджень з проблем організації

самостійної роботи студентів, не існує єдності поглядів на проблему в контексті реалізації положень компетентісного підходу до навчання.

**Мета статті** – здійснити аналіз зарубіжного й вітчизняного досвіду організації самостійного навчання студентів, показати можливості його інтеграції в умовах української системи вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наукові передумови вивчення феномену «самостійне навчання» вже досить давно є предметом дослідження як педагогіки, так і педагогічної та когнітивної психології. Для усвідомлення сутнісних властивостей самостійної діяльності, як зауважив О.Малихін, виникає необхідність використання діяльнісного підходу, що вимагає його реалізації за наявності педагогічної підтримки індивідуальності студента, створення умов для задоволення його освітніх, культурологічних потреб з проекцією на майбутню професію й урахування професійної складової, у тому числі, й у процесі організації самостійної навчальної діяльності. Реалізація діяльнісного підходу в навчанні передбачає створення умов, які б сприяли формуванню власної самостійної позиції студента, його позитивного ставлення до знань, умінь, навичок, а також розуміння їх вагомості задля свого розвитку, професійного становлення й самоствердження, умов активізації й виконання форм навчання, фокусування уваги на особистісно-психологічних і мотивуючих передумовах, на умовах навчання з урахуванням навколишнього середовища й зовнішньої допомоги у процесі навчання [4, с.179]. Наголошуючи на тому, що сучасна педагогічна наука від традиційних знань, умінь і навичок поступово переходить до реалізації положень компетентісного підходу в освіті, В. Арешонков, у свою чергу, до трьох ключових категорій компетентностей як концептуальної бази відносить автономну діяльність, інтерактивне використання засобів і вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах [1]. Роль автономної, або самостійної діяльності, самоосвіти, самостійного навчання в освіті є дуже важливою, особливо з огляду на навчання протягом життя.

У педагогічній літературі було запропоновано різні дефініції поняття «самостійне навчання». Так, зустрічаються такі позначення поняття, як «самокероване», «саморегульоване», «самоконтрольоване», «самоорганізоване», «автономне», «автодидактичне» й «самостійне» навчання.

Найбільш дослідженою проблема визначення сутності автономного некерованого навчання є у педагогіці Німеччини. Останнім часом проблема самостійного навчання набула ваги насамперед щодо вивчення й навчання іноземних мов, але на рівні теоретичного осмислення більшості категорій, напрацювання в цій сфері є актуальними й для інших дисциплін. Так, Д.Вольф (D.Wolff), наприклад, вважає, що поняття «автономне навчання» (Lernautonomie, autonomes Lernen) та «самокероване навчання»

(selbst gesteuertes Lernen) є поняттями різного рівня. «Самокероване навчання» як поняття спрямоване насамперед на навчальні матеріали, які розроблено та структуровано відповідним чином, так, що є можливість їх самостійного опрацювання, без втручання викладача. «Автономне навчання» як поняття стосується насамперед суб'єкта навчальної діяльності, указуючи на те, що він здатен самоорганізуватися, самостійно визначити зміст навчання, обрати відповідні методи, а, головне, підійти до навчального процесу свідомо й відповідально [5, с.321].

Інший німецький дослідник Г.-Ю.Крумм (H.-J.Krumm) вважає, що всі ці поняття є замінними, альтернативними для розв'язання різних завдань, можуть використовуватися відповідно до зміщення акцентів дослідження процесу самостійного навчання, але все ж ґрунтуються на загальних засадах форм навчання, коли суб'єкт навчання «приймає суттєві рішення стосовно того, що, коли, як і яким чином він вивчатиме й сам впливає на цей процес» [6].

Поняття «самостійне навчання» стосується у першу чергу форм самостійного навчання у професійній освіті. Тут йдеться про фази навчання, які вводяться вчителем, і про процес навчання, який ініціюється повною мірою самостійно. Такі концепти, як само організоване, автодидактичне, автономне навчання описують такі форми навчання, у яких суб'єкт навчання самостійно приймає рішення щодо змісту навчання, цілей, місця й соціальних форм навчання, і, переважно, у зв'язку з подальшим професійним навчанням [6].

Таким чином, у контексті проведених досліджень щодо необхідних когнітивних, мотиваційних й афективних передумов реалізації самостійного процесу навчання, приходимо до висновків про те, що самостійне навчання – це складний психологічний процес. Такі форми навчання можуть бути лише тоді успішними, якщо той, хто навчається, сприймається у процесі навчання як особа, що свідомо, активно, компетентно приймає рішення, і яка здатна до самоаналізу, самооцінки та саморегуляції. Побудова такої позитивної й ефективної самосистеми потребує компетентної підтримки з боку як викладацького складу, так і розробки відповідних навчальних завдань, а також ефективної організації навчання. Таким чином, стає зрозумілим те, що лише заклики й вимоги щодо впровадження самостійних форм навчання у професійній освіті навряд чи будуть дієвими. Необхідно практично втілювати ідеї щодо заміщення цих вимог на вербальному рівні практичними кроками у формі впровадження фази самостійного навчання й спонукати до ефективного самостійного набуття знань. Окрім інтеграції фази самостійного навчання в освіті як багатообіцяючої підтримки формування, наприклад, першочергової кваліфікації самостійності й альтернативних навичок і вмінь, повинна здійснюватися додаткова тематизація та практика ефективного



самостійного навчання. Тут йдеться про утворення метакогнитивних знань у процесі навчання, яке сприймається як самостійне й передбачає відповідну, спрямовану на пошук та засвоєння нової інформації і, як результат, формування необхідної на даний момент компетенції діяльності [6].

Важливими складовими й водночас факторами впливу на самостійне навчання є форма та професійна придатність навчального оточення. До умов, які сприяють розвитку й появі самокерованого навчання, на наш погляд, слід віднести:

- ✓ реакцію оточуючого середовища (успіх, схвалення, невдача, догана);
- ✓ поведінку суб'єкта навчання;
- ✓ наявність прикладів самокерованої поведінки;
- ✓ пряму чи опосередковану допомогу, що надходить від авторитетних осіб, насамперед батьків і вчителів;
- ✓ особливості відповідного оточення і завдань навчання.

Перелік умов оточуючого середовища не є новим, але в ньому особливо виділити як найбільш впливові слід такі елементи підтримки, як зворотній зв'язок (Feedbacks) й орієнтація на приклади, що є відносно новим аргументом у контексті значущості умов навчання, у яких самостійна робота є усвідомленим процесом набуття знань, визнається необхідною самим суб'єктом навчального процесу, а крім того, ще й підтримується й набуває ознак супровідного, підтримуючого та рефлексивного навчання.

Багато дослідників А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Верагасов, Р. Гуревич, Л. Жарова, О. Киричук, Т. Стефаненко, Д. Вольф, Г.-Ю. Крумм, Н. Штарка у сфері самостійного, самокерованого навчання (selbständiges, selbstreguliertes Lernen) погоджуються з тим, що ефективність форм навчання залежать від свідомого підходу того, кого навчають, і того, хто навчає. Суттєвим недоліком є те, що той, кого навчають, не сприймає своє самостійне навчання як планований і керований процес. Те, що ефективно самостійне навчання є не тільки психологічно, але й стратегічно складним процесом, є підставою для того, щоб зрозуміти обсяг необхідних навичок і вмінь студента, які є основними для успішної самоосвіти. Відповідно до цього ми можемо послатися на запропоновану Н. Штарка (N. Starka) класифікацію вмінь і навичок, наявність яких, є передумовою успішного самостійного навчання, а саме:

- формування та підтримка інтересу до змісту;
- здатність облаштувати своє робоче місце;
- спроможність розподілити час для навчання та праці;
- уміння спланувати фази відпочинку;
- здатність структурувати освітній зміст;

- здатність до поглиблення змісту освіти;
- вміння концентруватися;
- вміння пристосовуватися до навчання за ситуацією;
- здатність до рефлексії процесу навчання;
- спроможність зберігати мотивацію;
- мати усвідомлення про процес і результат навчання.

Вище названі вміння й навички передбачають види та процес діяльності, які можливі не лише одноразово в рамках процесу навчання, а й можуть відбуватися в циклічному процесі багаторазово, як і переноситися на інші види практичної повсякденної діяльності. Вони мають відношення до загальних і життєвих компетенцій, але для самостійного навчання мають надважливе значення.

Самостійна навчальна діяльність як процес складається з декількох етапів або фаз, які відрізняються один від одного як часовими показниками, так і цільовими настановами. Виділяють:

- фазу планування і орієнтації й визначення мети навчання;
- фазу виконання;
- фазу контролю;
- фазу оцінки;
- зворотній зв'язок (Feedback) щодо фази орієнтації та визначення мети.

Дотримання цих фаз не є чітко визначеним. Вони, як свідчить практика організації самостійного навчання, можуть повторюватися, мінятися місцями й взагалі дублюватися.

**Висновки й перспективи подальших розробок.** В сучасних умовах реалізації компетентнісного підходу однією із складових навчання є автономне, або самостійне навчання. Зважаючи на глобалізаційні процеси та інформатизацію життя, актуалізується здавна існуюча в педагогіці потреба в самоосвіті. Дуже доцільним є звернення до найкращих напрацювань зарубіжних дослідників у сфері самостійного навчання та реалізації й пристосування вже адаптованого досвіду в умовах української системи освіти. Технічні можливості дозволяють будь-кому долучитися до процесу самостійного набуття знань. Дослідження психологічних основ організації самостійної навчальної діяльності студентів показало необхідність сприяння реалізації особистості через стимулювальний характер взаємодії викладача й студента, під час якого педагог виступає насамперед як організатор і координатор самостійної пізнавальної діяльності суб'єкта, спрямованої на постановку й розв'язання визначених ним самостійно пріоритетних на даний момент окремих навчальних пізнавальних завдань.

Зважаючи на прагнення України до входження до загальноєвропейського освітнього простору, проблеми ефективної організації самостійної навчальної діяльності, яка посідає провідне місце в умовах кредитно-модульного навчання, потребують більш детального вивчення як на теоретичному рівні, так і на рівні практики, що й обумовлює напрями подальшого дослідження.

### *Література*

1. Арешонков В.Ю. Проблеми наукового забезпечення післядипломної освіти вчителів / В.Ю. Арешонков [Електронний ресурс].- Режим доступу: [eprints.zu.edu.ua/2317/1/05avyuov.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/2317/1/05avyuov.pdf)
2. Болонський процес: Нормативно-правові документи / Укл.: З.І. Тимошенко, І.Г. Оніщенко, А.М. Грехов, Ю.І. Палеха. – К. : Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. –102 с.
3. Закон України — Про вищу освіту. Науково-практичний коментар / За заг. ред. В.Г. Кременя. – К., 2002. – 323 с.
4. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія / Олександр Володимирович Малихін. - Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009.-307с.
5. Handbuch Fremdsprachenunterricht / К.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm. – Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2007.- 556 S.
6. Krumm H.-J. Bleibt Deutsch eine (europäische) Begegnungssprache? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wg.uni-klu.ac.at/ide/Krumm.pdf>

### *Єрмоленко А.*

*- аспірант кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності  
Чернігівського національного педагогічного університету  
імені Т. Г. Шевченка*

**УДК 371.124**

## **ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ**

*В статті здійснено аналіз поняття «педагогічна творчість» та обґрунтовується думка про те, що педагогічна творчість є необхідною якістю майбутніх вчителів історії та головною умовою формування їх педагогічної майстерності.*

**Ключові слова:** педагогічна творчість, педагогічна майстерність, новаторство

*Ермоленко А.*

- аспірант кафедри професійного образования и безопасности жизнедеятельности Черниговского национального педагогического университета имени Т. Г. Шевченко

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

*В статье осуществлен анализ понятия «педагогическое творчество» и обосновывается мысль о том, что педагогическое творчество является необходимым качеством будущих учителей истории и главным условием формирования их педагогического мастерства.*

*Ключевые слова:* педагогическое творчество, педагогическое мастерство, новаторство

*Ermolenko A.*

- a graduate student, the department of the trade education and emergency management, T. Shevchenko Chernihiv National Pedagogical Institute

**PEDAGOGICAL WORK AS NECESSARY CONDITION OF FORMING THE PROFESSIONAL MASTERY OF FUTURE TEACHERS**

*The article analyzes the concept "pedagogical work" and it also sets that pedagogical work is a necessary quality of future history teacher sand main condition of forming their pedagogical mastery.*

*Keywords:* pedagogical work, pedagogical mastery, innovation

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Оновлення системи освіти, орієнтація на новий тип педагогічного світогляду вимагають від майбутніх вчителів історії вміння креативно мислити та в будь-яку хвилину активізувати свій потенціал, діяти творчо й продуктивно. Особливу роль у сфері вищої освіти набуває проблема підготовки вчителя нового типу, вчителі-професіонала, здатного до творчості, до швидкого і якісного вирішення виникаючих перед ним педагогічних завдань. Сучасні молоді фахівці з вищою освітою повинні бути підготовлені до вирішення нових професійних задач, що вимагають нестандартних творчих рішень, і здатні до творчого саморозвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Тему педагогічної творчості досліджували І. Андріаді, В. Кан-Калик, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Нікандров. Умови творчості педагога розкриті також такими авторами, як В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, С. Леснікова.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).**

Характеристика поняття «педагогічна творчість» та обґрунтування думки про те, що в сучасних умовах оновлення системи освіти педагогічна творчість є необхідною умовою формування професійної майстерності майбутніх учителів історії.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Педагогічна творчість є в останні роки об'єктом пильного вивчення. Такі поняття, як «моральність», «ціннісні орієнтації», «культура педагога», «педагогічна спрямованість», «професійні знання, уміння і навички», «педагогічні здібності» досить повно розкриті вченими-педагогами й психологами, продовжується поглиблення та розширення кордонів цих понять з урахуванням вікових характеристик і рівнів розвитку суб'єктів. Проте в останньому десятилітті ХХ століття в основу парадигми освіти були покладені творчий підхід до педагогічної діяльності, необхідність формування креативних здібностей у майбутніх учителів історії.

Педагогічний словник трактує поняття творчості як мислення в його вищій формі, що виходить за межі необхідної для вирішення задачі, що виникла вже відомими способами. Творчість при домінуванні в процесі мислення виявляється як уява. Будучи компонентом мети й способу діяльності, вона піднімає її до рівня творчої діяльності як обов'язкової умови майстерності та ініціативи [2].

Творчість при різних ступенях її вираженості може виявлятися в будь-якому виді діяльності й пов'язана з ієрархією переживань – від інтересу через захоплення й натхнення до осяяння. При вищому прояві творчості у свідомості домінує натхнення, аж до осяяння, в особистості – потреба діяльності, а в діяльності – прагнення до досягнення нових, таких, що раніше не ставилися цілей, новими, засобами, що раніше не апробовані [6, с. 430].

При цьому педагогічна творчість характеризується як оригінальне та високоефективне рішення учителем історії навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

А. Маркова стверджує, що педагогічна творчість – це завжди пошук і знаходження нового. Можливі різні рівні творчості. Для одного рівня творчості характерне використання вже існуючих знань і розширення області їх застосування; на іншому рівні створюється зовсім новий підхід, що змінює звичний погляд на об'єкт чи галузь знань [5].

Виділяються різні стадії творчого процесу. Назвемо деякі з них:

1) потреба в новій ідеї, визначення проблеми, відмова від традиційного, рішення заради пошуку інших шляхів;

- 2) перехід від розгляду багатьох альтернатив до кількох рішень та їх обговорення, відхід від внутрішнього обмеження можливих рішень;
- 3) вільні умоглядні міркування;
- 4) після постановки проблеми вихід на нову, можливо, довільну позицію, потім повернення назад і здійснення, критичного аналізу логічного шляху між новою позицією й відправною точкою;
- 5) пошук, розпізнавання й вибір потрібної комбінації серед безлічі можливих;
- 6) багаторазові зусилля з наближення рішення, що приходить найчастіше раптово;
- 7) кристалізація рішення.

Таким чином, творчу особистість вчителя історії характеризує:

- наявність здатності помічати й формулювати альтернативи, брати під сумнів на перший погляд очевидне, уникати поверхневих формулювань;
- вміння вникнути в проблему і в той же час відірватися від реальності, побачити перспективу;
- відмова від орієнтації на авторитети;
- здатність побачити знайомий об'єкт із зовсім іншого боку, в новому контексті;
- відмова від категоричних суджень, поділу на біле й чорне;
- готовність відійти від звичної життєвої рівноваги й стійкості заради невизначеності та пошуку.

Сучасні дослідники вказують на тимчасову спресованість творчості, коли між завданнями й способами їх вирішення немає великих проміжків часу; поєднання творчості вчителя з творчістю учнів та інших вчителів; відстроченого результату й необхідність його прогнозу; атмосферу публічного виступу; необхідність постійного співвіднесення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій. Види творчості майбутнього вчителя історії можна пов'язати з блоками професійної майстерності.

У педагогічній діяльності – це діагностична та методична творчість (пошук і знаходження нових способів вивчення учнів, застосування й створення нових діагностичних прийомів; нові комбінації поєднання методів навчання й виховання).

У педагогічному спілкуванні – це комунікативна творчість (пошук і знаходження нових комунікативних завдань, нових засобів мобілізації міжособистісної взаємодії учнів на занятті, створення нових форм спілкування в груповій та індивідуальній роботі).

У сфері особистості – це самореалізація вчителя історії на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, визначення індивідуальних шляхів свого професійного розвитку, побудова програми самовдосконалення.

В. Кан-Калик та М. Нікандров виділяють наступні рівні педагогічної творчості: відтворення готових рекомендацій, оптимізація, евристичний та особистісно-самостійний рівні [3].

Таким чином, педагогічна творчість – це процес просування від засвоєння того, що вже було накопичено (адаптація, репродукція, відтворення знань і досвіду), до зміни, перетворення існуючого досвіду. Це шлях від пристосування до педагогічної ситуації до її перетворення, що складає суть і динаміку творчості педагога.

С. Смирнов розглядає творчу розумову діяльність і виділяє такі обов'язкові компоненти [8, с. 161]:

1. Творчою називається така діяльність, яка призводить до отримання нового результату, нового продукту.

2. Оскільки новий продукт може бути отриманий випадково або шляхом суцільного неевристичного перебору, то до критерію новизни продукту зазвичай додають критерій новизни процесу, за допомогою якого цей продукт був отриманий (новий метод, прийом, спосіб дії).

3. Процес та результат мислення називають творчими тільки в тому випадку, якщо вони не могли бути отримані в результаті простого логічного висновку або дії за алгоритмом. У разі справді творчого акту долається логічний розрив на шляху від умов задачі до її вирішення. Подолання цього розриву можливе за рахунок ірраціонального початку та інтуїції.

4. Творче мислення пов'язують зазвичай не стільки з рішенням вже поставленої кимось задачі, скільки із здатністю самостійно побачити і сформулювати проблему.

5. Важливою психологічною характеристикою творчого мислення є яскраво виражене емоційне переживання, що передує моменту знаходження рішення.

6. Творчий розумовий акт звичайно вимагає стійкої й тривалої або короткочасної, але дуже сильної мотивації.

Таким чином, до особистісних рис майбутніх учителів історії, що сприяють творчому мисленню, слід віднести:

- впевненість у своїх силах;
- домінування емоцій радості й навіть певна частка агресивності;
- схильність до ризику;
- відсутність страху бути для оточуючих дивним і незвичайним;
- відсутність конформізму;
- добре розвинуте почуття гумору;
- наявність багатої за змістом підсвідомості;
- любов до фантазування й побудови планів на майбутнє.

Численні дослідники намагалися сформулювати головну якість, що лежить в основі здібностей до творчості. При всьому розмаїтті

формулювань всі говорять приблизно про одне й те ж: творча особистість – це вільна особистість, а вільна особистість – це особистість, здатна бути самою собою, чути своє "Я" (за К. Роджерсом) [7, с. 235].

Так, І. Андриаді підкреслює, що одне з найважливіших завдань підготовки педагогічних кадрів – це розвиток їх творчого потенціалу. Без розвитку творчих здібностей, можливостей учителя розмова про його професійну майстерність позбавлена всякого сенсу. Будь-якій особистості важливо усвідомити свою значимість, причетність до успіху в суспільнозначущій діяльності, важливо мати позитивну Я-концепцію. Стимулювання розвитку креативних здібностей студентів у процесі навчання неможливо без створення атмосфери довіри на заняттях, без надання можливості висловлювати власну точку зору з даного питання [1].

Дослідження показали, що в умовах співробітництва більш ефективно вирішуються завдання інтелектуального розвитку, краще засвоюється незнайомий матеріал. Найбільш поширеним способом реалізації співпраці в навчальному процесі є дискусія, постановка й обговорення проблемного питання.

До сьогоднішнього дня дискутується питання про принципову можливість навчання педагога творчості. Н. Роджерс відзначає, що важливо не заглушати креативність критикою, оцінкою, засудженням. Основні умови, необхідні для стимуляції креативності: психологічна безпека, прийняття, емпатичне розуміння і свобода від оцінок, а також клімат психологічної свободи, атмосфера дозволеності, відкритості, гри та спонтанності [4].

Разом з тим відмічено, що велику творчу активність виявляють вчителі з широким запасом професійних знань і умінь, з більш високим рівнем майстерності.

Відомо, що вчитель ніколи не творить наодинці сам із собою, а завжди в співавторстві з учнями. В. Кан-Калик та Н. Нікандров описують наступні варіанти творчості педагога:

- педагог не співвідносить свій творчий процес з діяльністю учнів, творить для себе й від себе (педагог-прем'єр);
- педагог співвідносить свій творчий процес з діяльністю класу, управляє загальним творчим процесом (педагог-диригент);
- педагог враховує нюанси діяльності окремих учнів (педагог-дзеркало);
- педагог створює загальну концепцію уроку, враховує особливості окремих учнів, забезпечує їм індивідуальне самовираження й творче співробітництво (педагог-режисер) [3].

З перерахованих варіантів творчості педагога для учителя історії більш прийнятний з усіх є останній, коли вчитель виступає в образі



режисера, який тонко відчуває всю послідовність створюваного ним дійства.

Уміле використання педагогічних умінь, формування авторських педагогічних технік незмінно призводить до новаторства – вищої стадії педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму.

Новаторство – це особливий тип мислення, що включає, перш за все, способи виявлення загальних проблем із наступним оригінальним рішенням і поверненням його в педагогічну практику. Новатор – це і особливий тип особистості, для якої характерна стійка професійна спрямованість, позитивна і конструктивна Я-концепція, вміння захистити свої ідеї, довести їх новизну і дієздатність, це індивідуальність та авторська концепція.

Новаторство – це внесок і в науку, і в досвід. На цей рівень творчості піднімається не кожен педагог, хоча цей рівень не закритий для кожного вчителя. Разом з тим, цей шлях зазвичай вимагає всього життя людини, тому що необхідний час для оцінки новизни педагогічної ідеї, її актуальності й необхідності [5, с. 52].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, педагогічна творчість є необхідною якістю майбутнього вчителя історії. Творчий характер педагогічної діяльності є найважливішою її особливістю, оскільки її продуктом завжди залишається розвиток особистості. Кожен вчитель так чи інакше перетворює педагогічну дійсність, але тільки вчитель-творець активно бореться за кардинальні перетворення і сам у цій справі є наочним прикладом. Потребують подальшого дослідження методичні аспекти розвитку творчості у майбутнього вчителя, що полягають у створенні сприятливих умов у навчальному закладі та розвитку мотивації до оволодіння прийомами й технікою творчості.

### *Література*

1. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства. / И. П. Андриади. – М.: Академия, 1999. – 160 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество. / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Ложникова Н. А. Формирование творческого стиля взаимоотношений педагогов и старшеклассников в воспитательном процессе : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Н.А. Ложникова. – М., 1985. – 20 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя. / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

6. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [автор-сост. В. А. Мищериков.]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
7. Роджерс К. Эмпатия. / К. Роджерс // Психология эмоций; [ред. В.К. Виллюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер]. – М.: Педагогика, 1984. – С. 235-237.
8. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

**Вертипорох Д.**

– асистент кафедри професійної підготовки, інженерної і комп'ютерної графіки Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.147:007

### ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

*Визначено та розкрито зміст дидактичних умов застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ на основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури.*

**Ключові слова:** дидактичні можливості, дидактичні умови, мультимедійні технології, педагогічні програмні засоби.

**Вертипорох Д.**

– асистент кафедри професійної підготовки, інженерної і комп'ютерної графіки Бердянського державного педагогічного університету

### ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

*Определенно и раскрыто содержание дидактических условий применения мультимедийных технологий в учебном процессе ВУЗа на основе анализа современной психолого-педагогической литературы.*

**Ключевые слова:** дидактические возможности, дидактические условия, мультимедийные технологии, педагогические программные средства.

**Vertyporokh D.**

*the assistant of the department of vocational following, engineering and computer graphics of the Berdyansk state pedagogical university*

### DIDACTIC TERMS OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES' APPLICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

*The didactic terms of multimedia technologies' application in the educational process of higher educational establishment are defined and exposed on the basis of modern psychology-pedagogical literature's analysis.*

---

**Key words:** *didactic possibilities, didactic terms, multimedia technologies, pedagogical programmatic facilities.*

**Постановка проблеми.** Ефективність застосування мультимедійних технологій при вивченні будь-якої навчальної дисципліни, як правило, залежить від дидактичних умов, реалізація яких дозволяє досягти максимального педагогічного ефекту при найменших витратах матеріальних засобів і духовних сил.

Стосовно навчального процесу дидактичні умови розглядаються як необхідні обставини, які зумовлюють його, надають йому постійного розвитку, руху у бажаному напрямку, що й є їх сутністю.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дидактичним умовам застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ приділялось багато уваги. Дидактичні умови розглядали П.Гевал, Р.Гуревич, Ю.Машбіц, О.Худобець. Дидактичним можливостям мультимедійних засобів навчання присвячені праці С.Яцюка, М. Жалдака. Класифікацію форм навчання із застосуванням мультимедійних технологій розглядали науковці І.Городинський, Е.Скибицький та ін.

**Мета статі.** На основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури визначити та розкрити зміст дидактичних умов застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ

Головна мета навчання, на думку Ю.Машбіця, – створення умов для досягнення цілей навчальної діяльності. Дидактичні умови – “фактори, що впливають на методи і взаємодіючи з методом, впливають на його відносну ефективність” [5]. Виходячи з цих позицій, під дидактичними умовами, що визначають успішність просування студентів у навчанні, нами розуміються такі обставини процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання, застосування елементів змісту, форм, методів і засобів навчання, що сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань.

Ретельний аналіз психолого-педагогічної літератури, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду переконали нас в тім, що дидактичні умови навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів були предметом вивчення значного кола науковців (П.А.Гевал, Р.С.Гуревич, К.О.Кірей), що займалися проблемами дидактики. Однак слід зазначити, що в їх працях немає однастайності, цілісності у поглядах на ті аспекти навчання, що стосуються використання в навчальному процесі вищої школи інформаційних технологій.

Єдиним, на думку перелічених вчених є те, що вони вважають, що досягти успіху при вивченні педагогічних дисциплін з використанням мультимедійних технологій можливо за умов обов'язкового розв'язання наступних умов-завдань:

- формування психолого-педагогічної готовності студентів до використання персональних комп'ютерів у навчальному процесі;
- за наявності необхідних умінь і навичок володіння комп'ютером у рамках комп'ютерної навчальної програми за предметами, що викладаються;
- створення певної методики проведення комп'ютерно-орієнтованих занять та впровадження її в навчальний процес;
- розробки й апробації комп'ютерних навчальних програм. [1; 3]

Однак, інші вчені, наприклад О.А. Худобець, виділяють такі дидактичні умови, що пов'язані із застосуванням мультимедійних технологій:

- мультимедійна програма повинна бути зрозумілою як викладачеві, так і студентам, інформація, що виноситься на екран, повинна сприйматися однозначно і керування програмою має бути максимально простим;
- центральною фігурою процесу навчання є і залишається викладач;
- головним завданням застосування будь-яких нових технологій і мультимедійних зокрема, є надання викладачеві й студентів права вільного вибору форм й методів роботи, полегшення процесу передачі знань, формування вмінь і навичок;
- комп'ютер доповнює, а не підмінює традиційні навчальні посібники (у тому числі звичайний підручник). [8; 9]

Слід зазначити, що чисельні дослідження проблеми використання інформаційних технологій як засобу отримання студентами знань із різних предметів переконують в тім, що принципи побудови та створення мультимедійних програм повинні відповідати вимогам, що висувуються до методичних посібників взагалі й відповідати загально-дидактичним принципам навчання: науковості, доступності, наочності, систематичності, зв'язку із практикою, свідомістю і активністю студентів, міцністю засвоєння.

Зазначимо, що сьогодні, на жаль, педагоги-практики ще мало обізнані з можливостями сучасного навчального педагогічного середовища, яке дає можливість підтримувати зміст навчальних дисциплін за допомогою створення комп'ютерних програм. Це зумовлено наявністю суперечностей між потужними мультимедійними інформаційними засобами і навчально-виховним процесом. Існуючі сучасні програми, мають певну недосконалість, оскільки кожен викладач сам розробляє й застосовує комп'ютерно-орієнтовані дидактичні матеріали. Це дозволяє нам виділити першу дидактичну умову застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі – розробка й апробація комп'ютерних навчальних програм з відповідної дисципліни.

Для реалізації цієї умови ми пропонуємо наступну схему створення педагогічних програмних засобів (ППЗ):

- визначення тематичного спрямування ППЗ, узгодження його з діючою навчальною програмою;
- змістовне наповнення ППЗ;
- визначення структурної побудови ППЗ;
- опрацювання інформаційного наповнення, надання його в електронному вигляді;
- розробка сценарію;
- комп'ютерна реалізація сценарію;
- контрольний перегляд та доопрацювання створеного ППЗ.

Зазначимо, що при розробці ППЗ слід пам'ятати основні дидактичні принципи інтерактивного навчання. Визначимо наступні дидактичні принципи і завдання ППЗ:

- створення навчального середовища з яскравим і наочним представленням інформації, використовуючи для нього різні прийоми та засоби (підкреслювання, вказівні стрілки, нестандартне розміщення на екрані, кольорове зображення, звуковий супровід);
- презентація навчального матеріалу, включаючи інтерактивні додатки;
- контроль й оцінка знань із застосуванням зворотного зв'язку, що забезпечує реалізацію принципу міцності знань;
- візуалізація навчального матеріалу, яка слугує засобом розвитку емоційної та понятійної структури розумової діяльності;
- дотримання послідовності - матеріал пов'язується з попереднім або нова інформація надається у знайомому контексті;
- наявність спеціального додатку (методичних вказівок) звільняє програму від детальних подробиць;
- забезпечення доступності;
- наявність завдань різного рівня складності в межах однієї програми, що забезпечує диференційований підхід до навчання.

Для педагогів якісні ППЗ стають засобом реалізації інноваційних педагогічних технологій, які базуються на продуктивній діяльності студентів, зводячи до мінімуму репродуктивне навчання, педагогіці співробітництва, самостійній, індивідуальній і груповій роботі студентів, інтеграції навчальних предметів, глобальному мисленні та формуванні світогляду.

Другою важливою дидактичною умовою застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі вважаємо рівень відповідності програмного забезпечення (ПЗ) загально-дидактичним вимогам й вимогам методики навчання конкретної навчальної дисципліни.

Критерієм доцільності розробки та використання певного ПЗ може бути, з окремими застереженнями, кількість практичних занять, перелік окремих розділів і тем, при вивченні яких може бути використане ПЗ. За

визначенням П. Ротаєнка та Л. Семко доцільність використання педагогічного програмного забезпечення (ППЗ) на одному з етапів навчання буде виправданою, якщо забезпечується:

- а) вища, а ніж при використанні традиційних засобів навчання, ефективність навчання;
- б) неможливість реалізації певних засобів навчання у вигляді матеріальних об'єктів (оригінали у природних умовах, оригінали у штучних умовах, модельні еквіваленти оригіналів – фізичні моделі);
- в) недостатня наочність і зрозумілість або надлишкова складність відповідних вербальних знакових, графічних (статичних та динамічних), знакових, логічно-математичних моделей. [6]

Існуючий досвід застосування комп'ютерних програм у навчальному процесі висвітлює його слабкі та сильні сторони. До недоліків слід віднести: обмеження часу спілкування з викладачем, оскільки увага перемикається на спілкування з комп'ютером; зменшення можливості безпосереднього контакту з аудиторією з боку студента; брак часу викликає перешкоди для самовираження тощо.

Однак переваги все ж превалюють над недоліками: відзначається значне зростання активності студентів, збільшується обсяг сприйнятої інформації, що вивчається; за рахунок роботи з тренувальними програмами формуються відповідні професійні навички; є можливість розв'язання більшої кількості навчальних задач; в залежності від індивідуальних особливостей існує можливість вибору режимів навчання, контролю, гри тощо.

Проблема впровадження інформаційних технологій навчання у практику вищої школи України потребує подальшої розробки, оскільки недостатньо з'ясовані дидактичні особливості технологій мультимедійного навчання, їх зв'язок із загальними дидактичними принципами.

Третьою дидактичною умовою застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі є врахування дидактичних можливостей мультимедійних технологій як засобу активізації навчально-пізнавального процесу.

До дидактичних можливостей мультимедійних засобів навчання, на думку С.М.Яцюк, належать:

1. Презентаційна – подача інформації в більш доступній навчальній формі завдяки можливості використання різних її видів.

2. Візуалізація матеріалу. Психологічні та педагогічні дослідження давно довели, що наочність не тільки сприяє більш ефективному сприйманню та запам'ятовуванню навчального матеріалу, але й значно активізує пізнавальну діяльність, допомагає глибше проникнути в сутність явищ, що вивчаються.

3. Управляюча – організує й спрямовує сприйняття, орієнтує студентів на виконання завдань щодо добору, систематизації, упорядкуванню інформації та їх виконання, забезпечує зворотній зв'язок у процесі сприйняття й осмислення інформації і в разі необхідності коригує ці процеси.

4. Кумулятивна - архівне зберігання, документалізація й систематизація досить великих об'ємів навчальної інформації з можливістю подальшої її передачі.

5. Моделююча функція, яка дозволяє моделювати як реальні так і віртуальні об'єкти, явища, процеси.

6. Мотиваційна - посилює інтерес студентів, створює позитивне емоційне ставлення до матеріалу, що вивчається, надає йому професійної адекватності.

7. Загальнорозвиваюча - функція, яка забезпечує знайомство студентів з новими засобами використання інформаційних технологій.

8. Методична – накопичення, збереження й обробка даних про хід і стан засвоєння знань студентів, створення навчально-методичної інформації [4].

На погляд Ю. Машбіца до дидактичних можливостей мультимедійних засобів навчання можна віднести:

- урізноманітнення форм подання інформації;
- урізноманітнення типів навчальних завдань;
- створення навчальних середовищ, які забезпечують “занурення” учня в уявний світ, у певні соціальні й виробничі ситуації;
- забезпечення миттєвого зворотного зв'язку, з використанням широких можливостей діалогізації навчального процесу;
- широка індивідуалізація процесу навчання, використання основних і допоміжних навчальних впливів;
- широке застосування ігрових прийомів, ділової гри тощо;
- можливість відтворення фрагмента навчальної діяльності (предметно-змістового, предметно-операційного і рефлексивного);
- активізація навчальної роботи студентів, посилення їх ролі як суб'єкта навчальної діяльності (можливість обирати послідовність вивчення матеріалу, визначення міри і характеру допомоги і т. ін.); посилення мотивації навчання [7].

Різноманітність можливостей мультимедійних засобів впливає на організаційну сторону мультимедійного заняття.

Четвертою дидактичною умовою ефективності застосування мультимедійних технологій при вивченні педагогічних дисциплін є різноманітність мультимедійних форм і методів.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми дійшли висновків, що методи та форми навчання відображають організаційну сторону навчально-виховного процесу, який передбачає контроль рівня підготованості студентів, структуру та тривалість проведення занять, характеристику предмета, що вивчається, враховує специфіку загальної діяльності студентів та викладачів.

При застосуванні мультимедійних технологій в залежності від цілей і завдань навчання використовуються різні форми організацій навчальної діяльності студентів.

В основу класифікації форм навчання із застосуванням мультимедійних технологій науковці (І.В.Городинський, Е.Г.Скібіцька) ставлять організаційний аспект діяльності. Згідно з цим критерієм класифікація форм організацій занять повинна відбуватися за наступною схемою:

- кількість студентів, які беруть участь у навчальному процесі та взаємодії;

- наявність у аудиторії викладача, який керує педагогічним процесом і надає відповідну допомогу студентам;

- кількість комп'ютерів у аудиторії, призначених для навчальної діяльності та їх адекватність цілям та завданням навчання;

- організація навчально-виховного процесу. [2]

Згідно з цими головними формами організації занять із застосуванням мультимедійних технологій ми повинні брати до уваги 6 важливих форм:

1. Студент – комп'ютер.
2. Група студентів – 1 комп'ютер.
3. Група студентів – група комп'ютерів.
4. Викладач – студент – комп'ютер.
5. Викладач – група студентів – один комп'ютер.
6. Викладач – група студентів - група комп'ютерів

Все це дозволяє констатувати, що застосування мультимедійних засобів значно покращує зміст діяльності викладача, що дозволяє визначити п'яту дидактичну умову – спеціальна підготовка викладача вишу до застосування мультимедійних технологій.

Застосування в навчальному процесі мультимедійних технологій суттєво змінює структуру занять і функції викладача під час його проведення.

1. Центр ваги переноситься на студента, який активно будує власну навчальну траєкторію. Функція викладача – допомогти студентові орієнтуватися у навчальній інформації та засвоїти її. Під час заняття встановлюється рівноправне партнерство викладача й студента.



2. Подання навчального матеріалу потребує набагато більшої активної та інтенсивної взаємодії між викладачем і студентом.

3. Технологія проведення заняття значно ускладнюється. Викладач водночас повинен викладати матеріал, керувати мультимедійним пристроєм, слідкувати за зображенням на екрані та реагувати на змінення емоційного настрою аудиторії з метою встановлення зворотного зв'язку.

**Висновки.** Проведений нами теоретичний аналіз проблеми дозволив визначити поняття «дидактичні умови», а також довести, що навчальний процес при застосуванні мультимедійних технологій буде успішним за таких дидактичних умов:

- розробка й апробація комп'ютерних навчальних програм з відповідної дисципліни
- урахування рівня відповідності програмного забезпечення (ППЗ) загальнодидактичним вимогам і вимогам методики навчання конкретної навчальної дисципліни;
- урахування дидактичних можливостей мультимедійних технологій як засобу активізації навчально-пізнавального процесу;
- впровадження різноманітних мультимедійних форм і методів;
- урахування спеціальної підготовки викладача до застосування мультимедійних технологій.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** На наше глибоке переконання широке впровадження у навчальний процес вищого педагогічного закладу інформаційних технологій ефективно сприяє професійній підготовці майбутнього вчителя, підвищення рівня його компетентності, конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Саме тому наші подальші наукові дослідження мають бути спрямовані на пошук найбільш продуктивного інформаційного обслуговування потреб людини у навчально-педагогічному процесі. Успішне розв'язання цієї проблеми, можливе шляхом розробки та впровадження інформаційних технологій у навчальний процес.

### *Література*

1. Гевал П.А. Загальні принципи використання комп'ютера на уроках різних типів // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2000. — № 3.
2. Городинський І. В., Скібіцька Е.Г. Форми організації занять з використанням навчальних комп'ютерних технологій / Інформаційні технології в освіті // За заг. ред. І. М. Бобко. - Новосибірськ, 1995. - Вип. 12.
3. Гуревич Р. С. Нові інформаційні технології в підготовці сучасного фахівця / Р. С. Гуревич, А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць // Кримські педагогічні читання : матеріали Міжнародної наукової конференції (12-17 вересня 2001 року) / за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2001. – С. 149–153.

4. Дидактичні умови використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання студентів медико-технічного профілю [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.09 / С.М. Яцюк ; Волин. держ. ун-т ім. Л.Українки. - Луцьк, 2005. - 21 с.
5. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібник для вчителів (рекомендовано МОН України) / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К. : Інформатика, 2004. – 182 с.
6. Навчаючі програми з географії: (Комп'ютерна програма CD-ROM) / Ротаєнко П.А., Семко Л.П. // Комп'ютер у школі та сім'ї. - 2000.-№2. - С.49-51.
7. Основи нових інформаційних технологій навчання / за ред. Ю. І. Машбиця. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.
8. Проблеми та перспективи створення науково-навчальних програм нового рівня / О.А. Худобець // Історія в середніх і вищих навчальних закладах України : Науково-методичний журнал. - 2005. - №1. - С. 53-55.
9. Худобець О.А. З досвіду роботи із застосування презентаційних технологій під час проведення уроків історії //Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – №2.

### **Фоміна І.**

*– старший викладач кафедри загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних громадян Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

**УДК: 808.5**

### **«ОБРАЗНЕ МОВЛЕННЯ» У ФОРМУВАНІ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті визначається сутність поняття «образне мовлення» та його місце в системі професійної підготовки майбутніх філологів.*

**Ключові слова:** мовлення, образ, образність, образне мовлення.

### **Фомина И.**

*– старший преподаватель кафедры общих дисциплин и речевой подготовки иностранных граждан Государственного учреждения «Южно-Украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»*

### **«ОБРАЗНАЯ РЕЧЬ» В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

*В статье определяется сущность понятия «образная речь» и его место в системе профессиональной подготовки будущих филологов.*

**Ключевые слова:** речь, образ, образность, образная речь.

### **Fomina I.**

*– Senior teacher of department of general disciplines and speech preparation of foreign citizens of State establishment is the «South-Ukrainian national pedagogical university of the name K.D. Ushinskiy»*

### **«VIVID SPEECH» IN THE FORMATION OF SPEECH CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS**

---

*In the article essence of concept «Vivid speech» and his place is determined in the system of professional preparation of future philologists.*

*Keywords: speech, appearance, vividness, vivid speech.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Професійна майстерність майбутнього філолога великою мірою залежить від його культури мовлення та спрямованості комунікативної поведінки. Положення про професійно-орієнтовану сутність мовленнєвої діяльності як одного з компонентів професійної готовності і професійного потенціалу майбутнього вчителя є домінантою у пошуках шляхів формування культури мовлення студентів.

На думку В. Пасинок, професійна мовленнєва підготовка студентів в умовах університетської освіти виступає як процес (система педагогічно вмотивованих навчальних і виховних впливів), стан (певна стабільність, визначеність у виборі засобів, усвідомлення рівня оволодіння мовленням) і як результат (сформованість відповідного рівня мовленнєвої підготовки і визначення можливих шляхів її удосконалення) [11, с. 10].

Загальний мовленнєвий розвиток студента визначається якісним рівнем його мовленнєвої діяльності, яка виявляється як у професійній діяльності, так і в процесі його самореалізації як форми самовиявлення, осмислення значущості професійної мовленнєвої діяльності. Особливою мірою це стосується професійної діяльності майбутніх філологів, професійне мовлення яких передбачає високий рівень розвитку культури мовлення, тобто досконале володіння нормами літературної мови та вміння користуватися багатством її виражальних засобів.

Отже, у професійно-педагогічній підготовці мовленнєва складова є суттєвим елементом, що дозволяє сформувати готовність майбутніх фахівців до використання мовлення як основного засобу навчання і виховання, оскільки особистість педагога реалізується як мовна особистість.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Проблема формування мовної особистості розглядалася у працях філософів, лінгвістів, лінгводидактів (А. Богуш, Є. Борінштейн, П. Зернецький, А. Кавалеров, Ю. Караулов, А. Коваль, Л. Мацько, В. Морозов, Л. Паламар, М. Пентилюк, А. Пушкін та ін.).

Прийнято вважати, що мовна особистість – це суб'єкт, що пізнає світ і відбиває цей світ у мові через призму індивідуальності. За М. Пентилюк, мовна особистість – це людина, що виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, поважає, любить і береже рідну мову [12, с. 16].

Відтак можна припустити, що розвиток мовної особистості здійснюється в її багатогранній (ієрархічній) діяльності. Мовну особистість, на думку Є. Борінштейна і А. Кавалерова, необхідно

розглядати як цілісне системне утворення, обумовлене сукупністю безупинно взаємодіючих між собою знаків і символів, властивостей, відносин і дій індивіда. З погляду науковців, характеристику мовної особистості як системи неможливо проводити без наявності якісних показників. Основними з них автори вважають: доступність (структура мовної особистості, її компоненти повинні бути гранично простими і доступними для розуміння); комунікативність (прагнення до спілкування і передачі інформації); основні функції комунікативного процесу в мовній особистості полягають у досягненні соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного її елемента); діяльнісне начало (взаємодія суб'єкта зі світом відбувається в процесі діяльності, тому діяльнісна активність – необхідна риса психіки людини); почуття реальності (допомагає об'єктивно оцінити ситуацію, що виникла); гносеологічні мотиви (прагнення до пізнання; досвід суспільства закодований і зафіксований у мові; пізнаючи мову – індивід пізнає світ); мислеутворювальна функція (мова формує думку людини, а особистість дає можливість зробити цю думку суто індивідуальною); демонстративний фактор (мається на увазі підкреслене вираження за допомогою мови поведження, звичок і своєї етнічної і національної приналежності); естетична спрямованість (мовна особистість як об'єднана система зберігає і творить культурні цінності суспільства, держави, народу, нації); ментальність (для особистості ментальність – це спосіб мислення, загальна духовна налаштованість; тільки ментальність, у свою чергу, ще і формує культуру народу, його самосвідомість, соціальну структуру, звички, мотиви, настанови) [5, с. 57-64].

Одним із вирішальних чинників у налагодженні вчителем соціальних, професійних контактів, засобом його самовираження за допомогою мови і мовлення є культура його мовлення. Вона віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує його вихованість, уміння висловлювати думки, дотримуватись етичних норм спілкування та ін. Опанування вчителем культури мови й мовлення, мовленнєвого етикету є передумовою ефективності професійної й особистісної комунікації.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Проблема мовленнєвої культури майбутніх педагогів досліджувалася у працях Н. Бабич, В. Виноградова, Н. Волкової, Б. Головіна, А. Коваль, О. Кретової, В. Пасинок, М. Пентилюк, О. Семенов та ін. Культура мовлення – це передусім дотримання усталених мовних норм усної і писемної мови, а також усвідомлене, цілеспрямоване використання мовно-виражальних засобів.

Науковці до основних ознак культури мовлення відносять правильність, змістовність, точність, логічність, послідовність, доречність, виразність. Однією з ознак культури мовлення, якою мають оволодіти майбутні філологи, є образність. Відтак метою статті є висвітлення сутності поняття «образне мовлення» та визначення його місця в системі професійної освіти майбутніх філологів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Висвітлення сутності поняття «образне мовлення» доцільно розпочати з розкриття таких суміжних понять, як «мовлення», «образ», «образність».

Слід зазначити, що у філології сутність мовлення найчастіше розглядається науковцями паралельно з визначенням терміну «мова», оскільки мова – єдина, цілісна складна знакова система, яка служить не лише засобом комунікації, обміну думками, закріплення думок, а й засобом їх формування – адже мислення здійснюється на мовній основі, а мова завжди осмислена. Узагальнене визначення означених понять наводить Н. Бабич. Мова – це: 1) універсальний засіб виховання і навчання людини; 2) енциклопедія людського досвіду; 3) першооснова нагромадження культурних цінностей, засіб вираження змісту культури, спосіб введення окремої людини в процес суспільного культурного розвитку; 4) один з компонентів духовної культури суспільства; 5) засіб координації усіх виробничих процесів; 6) функціонуюча система, нерозривно пов'язана з усіма галузями суспільного життя. Мовлення – це: 1) спосіб існування і вияву мови, «мова в дії», мовний процес у багатьох його видах і формах (говір, писання, слухання, читання), мовчазна розмова з самим собою, обдумування майбутнього свого чи сприйняття від інших повідомлення; 2) вияв процесу формування (а не втілення) думки; 3) вияв одиниць мови усіх рівнів і правил їх поєднання; 4) засіб конкретизації спілкування (мовного спілкування) [3, с. 196-197].

На думку науковців (Н. Бабич, В. Виноградов, Б. Головін, М. Пентилюк та ін.), мова регулює стосунки між людьми, впливає на них. Це виявляється в мовленні, під час якого виникають певні обставини спілкування. Слово – одне з наймогутніших комунікативних знарядь людини. Щоб мовці розуміли один одного, їхнє мовлення повинно бути якісним. Отже, наша культура мовлення залежить від змісту й послідовності, точності, доречності висловлювання, багатства словника, досконалого володіння умінням поєднувати слова в реченні, будувати різноманітні структури, активно застосовувати норми літературної мови. Образність у культурі мовлення виступає як одна з її якостей.

Образність розглядається науковцями (В. Виноградов, Г. Винокур, М. Пентилюк, Д. Розенталь та ін.) як здатність викликати наочно-чуттєві уявлення мовними засобами та оперувати наочно-образними уявленнями,

які виникають і перетворюються у свідомості людини. Отже, ключовим у визначенні сутності образності й образного мовлення виступає поняття «образ».

Слід зауважити, що поняття «образ», «образність» належать до надзвичайно широких, багатоаспектних, багатопланових. Численні визначення терміна «образ» свідчать не про різне розуміння його суті, а про неоднакові засади виявлення природи образності. Поняття образу є центральним у філософії, психології, мистецтвознавстві, літературознавстві та низці мовознавчих дисциплін. Відповідно до тлумачного словника слово «образ» має декілька значень: 1. зовнішній вигляд когось-небудь, чогось-небудь; відображення когось, чогось у пам'яті, свідомості чи створене уявою; копія, подoba когось, чогось; 2. характерна для літератури й мистецтва форма відображення дійсності; узагальнений тип, характер, створений письменником чи митцем; 3. те, що народжується, постає в уяві; 4. зображення когось, чогось; 5. відображення у свідомості явищ об'єктивної дійсності; який відтворює, зображує щось за допомогою образів або містить образ; який вирізняється силою, дохідливістю, впливовістю; яскравий, живий (про слово) [15, с. 387.]. Отже, різні тлумачення означеного поняття уже вказують на галузь знань, у якій воно використовується: мові, літературі, психології, філософії.

Розглянемо більш докладно трактування означених понять у галузі філології. Так, у літературознавстві та мовознавстві поняття «образ» розглядається передусім як категорія естетична. Образ у найбільш узагальненому вигляді виступає як загальна категорія художньої творчості, притаманна мистецтву форма відтворення, тлумачення і засвоєння життя шляхом створення об'єктів, що естетично впливають; особлива форма художнього структурування дійсності, якій притаманна яскрава предметна чуттєвість. Образ завжди відтворює внутрішній світ суб'єкта. Якщо мовний знак – явище об'єктивне й колективне, то образ обов'язково пов'язується з ідеальним і суб'єктивним.

Структурно багатоманітність видів образів фактично зводиться до двох початків – принципу метонімії (частина або ознака замість цілого) та принципу метафори (асоціативна сполученість різних об'єктів); на ідейно-смісловому рівні цим двом структурним принципам відповідають два різновиду художнього узагальнення (метафорі – символ, метонімії – тип). Відповідно до метонімії відносять образи в зображувальних мистецтвах, оскільки будь-яке сприймання зовнішнього буття – це реконструкція за допомогою основних природних матеріалів, ліній, форм, деталей, які представляють ціле і заміщають його. Метафоричний перенос образу проявляється переважно в виразних мистецтвах – ліричній поезії, музиці, де естетичний об'єкт народжується із «пересікання» образних даних [9, с. 672].

Існує також поняття «художній образ», що визначається як категорія естетики, яка характеризує особливий, притаманний лише мистецтву, спосіб засвоєння і перетворення дійсності. Образом також називають будь-яке явище, що творчо відтворене в художньому творі. Образи завжди двочленні, що дозволяє поєднувати різнорідні явища в одне ціле. В художньому образі один предмет виявляється через інший, відбувається їх взаємоперетворення. Мета образу – перетворити (рос. пре-образ-ить) річ перетворити її в дещо інше – складне в просте, просте в складне, але в будь-якому випадку досягти між двома полюсами найвищого смислового напруження, розкрити взаємопроникнення різних планів буття [10, с. 252].

Отже, художній образ – специфічна форма переосмислення життя митцем, яка визначає і стилістику мовних рішень, якщо це образ словесний. Образ, який сприймається людиною через слово, є словесним образом. Через словесні образи сприймаються вторинні ознаки слова і в результаті такого експресивного смислу первинне значення слова змінюється і стає більш яскравим, багатоаспектним. Словесний образ тісно пов'язаний з асоціативним мисленням, значним розширенням семантичних зв'язків слова, поєднанням первинного поняттєвого змісту з вторинним експресивним. Тому словесні образи підсилюються, увиразнюються за рахунок емоційно-експресивних відтінків.

Зазначимо, що словесний образ, на відміну від образу в широкому розумінні, завжди має комунікативну спрямованість і пов'язаний із взаємодією комунікантів (адресант – адресат), є реальним мовно-літературним фактом. Словесному образу в лінгвістичному і літературознавчому аспектах притаманна двоплановість (співіснування прямого значення і нових семантичних елементів), що дає можливість меншою кількістю одиниць передачу багатомірних проявів дійсності. Основним актом комунікації виступає текст, а в художньому тексті словесні образи взаємодіють із змістовою організацією, що сприяє розвитку і накопиченню образних уявлень.

Науковці визначають різні особливості словесного образу. Д. Розенталь зазначає, що образність слова обумовлена його художньою вмотивованістю, призначенням і місцем у складі художнього твору, відповідністю його образному змісту. Слово в художньому контексті двопланове: будучи одиницею номінативно-комунікативною, воно служить також засобом створення художньої виразності, створення образу [13, с. 61].

На думку В. Виноградова, словесний образ буває різної будови. Він може складатися із слова, поєднання слів, із абзацу, розділу літературного твору і навіть із цільного або цілого літературного твору. Але він завжди є естетично організованим структурним елементом стилю літературного твору. Цим визначаються і форми його словесної побудови і принципи

його композиційного розвитку. Саме тому образи можуть виступати як ланцюг, що послідовно розгортається, можуть співвідноситися один з іншим в стилістичній системі літературного твору на відстані великих відрізків [6, с. 107].

З урахуванням означеного, можна говорити про те, що словесні образи завжди виражають більше, ніж безпосередньо означають, підсилюючись додатковими емоційно-експресивними відтінками, вони характеризуються яскравістю, картинністю, емоційною забарвленістю. Тому до ознак образності науковці (М. Бахтін, В. Виноградов, Г. Винокур, Н. Лук'янова та ін.) відносять такі: яскравість, метафоричність, точність, оригінальність, цілеспрямованість тощо.

Завдяки цим ознакам словесний образ виявляється у такій властивості мовлення як образність. Найчастіше образність визначається як властивість літературного мовлення подавати інформацію в яскравій, оригінальній, предметно-чуттєвій формі; застосування особливих словосполучень, які підсилюють семантичні поля додатковими експресивними та емоційними нюансами.

Науковцями (В. Виноградов, Н. Гавриш, О. Галич, Т. Мельник, Л. Новиков, О. Потєбня та ін.) образність розглядається як специфічна властивість слова і пов'язується з семантичною структурою слова, оскільки образні можливості слова є результатом тривалих у часі перетворень, стилістичних і семантичних змін, що відбуваються за рахунок посилення одних або послаблення інших сем (найменших семантично неподільних одиниць смислу).

У лінгвістичних роботах образність визначається як відносно самостійна підсистема лексики; розглядається її зв'язок як властивості слова з іншими структурно-семантичними властивостями (експресивністю, емоційністю). Так, Н. Бойко зазначає: у мовленні знак співвідноситься з класом відповідних предметів (денотатом) чи з конкретним предметом, реальним виявом денотата (референтом), тоді як образ виникає, формується, фіксується і закріплюється (як і значення) лише у свідомості мовців і становить сигніфікативну частину значення слова. Для образу характерна непряма співвіднесеність із конкретним референтом та зв'язки з концептуальною системою, яка синтезувала предметно-пізнавальну, чуттєво-мислительну та емотивно-аксіологічну діяльність людини [4, с. 186].

У культурі мови і мовлення науковці (Б. Головін, А. Коваль, М. Пентилюк, О. Семенов та ін.) розглядають образність як одну з комунікативних якостей. За О. Семенов, образність мови – це комунікативна якість мови, орієнтована на виникнення додаткових асоціативних зв'язків, тобто вживання слів і словосполучень у їх незвичному оточенні, зокрема їх переосмислення у тропях [14, с. 203].



Отже, з погляду лінгвістики, образність розглядається передусім як властивість слова і як комунікативна якість мовлення, що має безпосереднє відношення до лінгвістики тексту, семантичних перетворень, стилістичних змін. У літературознавчому аспекті це поняття розглядається ширше, оскільки пов'язане не лише з мовленнєвою організацією художнього тексту, а й з тими образами, що викликають певні естетичні почуття і відчуття єдності раціонального та емоційного.

Слід зазначити, що деякі автори не визначають образність як окрему якість мовлення. Так, Н. Бабич основними комунікативними ознаками культури мовлення визначає такі: правильність, точність, логічність, багатство (різноманітність), чистота, доречність, достатність, ясність, виразність. Всі ці ознаки, на її погляд, підпорядковуються одній глобальній – правильності, бо залежать від того, порушені чи не порушені в мовленні (не в загальнонародному, а в індивідуальному) правила: організації мовної системи, логіки чи психології, естетики чи етики [2, с. 66.]. Як бачимо, автор уникає образності, але багато уваги надає проблемі формування виразності мовлення.

На думку М. Пентилюк, виразність включає в себе образність мовлення. Ця його якість передбачає вживання слів і словосполучень у незвичному, метафоричному значенні, що дає можливість образно, художньо відтворювати дійсність [12, с. 75].

Слід зазначити, що образність і виразність мовлення тісно пов'язані й подекуди розглядаються як синоніми. Обидва поняття не мають єдиного тлумачення у мовознавстві. Чітке розмежування понять виразності й образності мовлення наведено в дослідженні О. Аматьєвої. Автор спирається на системний підхід Б. Головіна до розмежування означених понять: одні засоби виразності «виражають», тобто співвідносяться з розумом і емоціями тих, хто говорить і слухає; інші – «зображують», тобто співвідносяться зі світом речей, формують конкретно-чуттєві уявлення про дійсність на основі діяльності уяви. Відтак, ці категорії мають різну психологічну основу (виразність – емоції, образність – уяву). Перші можуть бути представлені співвідношенням «виробник мовлення – адресат мовлення», другі – співвідношенням «виробник мовлення – об'єкт мовлення» [7, с. 33].

З урахуванням означеного автор доходить висновків, що образність мовлення, як категорія, що відноситься до його змісту, забезпечується мовленнєвими засобами і може виступати як мовленнєва, внутрішня, художня виразність або художність мовлення. Поняття «виразність» мовлення – складне, неоднозначне, таке, що поєднує в собі дві взаємопов'язані сторони цього явища: естетичну (художність, образність) та емоційну (експресивність). Умовне розмежування типів виразності дозволяє виділити внутрішню, художню (виразність змістовного боку

мовлення або виразність мовлення), складовою частиною якої є образність, і зовнішню виразність мовлення, що звучить. Перший із вказаних типів виразності відноситься до змісту мовлення і притаманний усній і писемній його формам. Другий тип характеризує форму мовлення і існує в усному мовленні, що звучить [1, с. 27-28].

Отже, під виразністю мовлення вчені (Н. Бабич, Б. Головін, М. Пентилюк та ін.) розуміють такі особливості його культури, що виявляються у здатності мовлення збуджувати увагу, викликати інтерес людей до сказаного чи написаного. Образність мовлення належить до внутрішньої, художньої виразності або ж художності мовлення (О. Амацьєва, Б. Головін, М. Пентилюк, І. Попова та ін.)

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність терміна «образне мовлення», що використовується для характеристики мовлення, яке вирізняється усвідомленим, цілеспрямованим використанням спеціальних мовних засобів, здатним викликати образні уявлення, тобто мовлення, що характеризується образністю як його якістю. За визначенням науковців, образне мовлення – це таке, що формує конкретно-чуттєві уявлення про дійсність (Б. Головін); володіння засобами мовної образності, що зазнають певних процесів: вибір, повторення, розміщення, комбінування, трансформування (Н. Гавриш); якість виразного мовлення, що характеризується здатністю викликати в уяві наочно-чуттєві уявлення з допомогою спеціальних мовних засобів, в основі яких лежить асоціативність (передача ознак одного предмета через ознаки іншого) (І. Попова); специфічний процес суб'єктивного відображення фактів дійсності у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних одне з одним, реальних чи створених уявою в свідомості мовця, процес, що ґрунтується на творчій уяві, виконує функцію перетворення (Т. Мельник).

На наш погляд, найбільш повне розкриття феномену «образне мовлення» представлено в дослідженні Л. Кулибчук, яка вважає його полікомпонентним утвором, що включає в себе такі аспекти:

- психологічний – із цих позицій образне мовлення – це специфічний, складний процес, деякою мірою, опосередкованого, суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно-суттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою в свідомості мовця;

- лінгвістичний (лексико-семантичний, комунікативний) – складний, специфічний процес використання в мовленнєвому спілкуванні з метою певного повідомлення мовних засобів, як стилістично (експресивно) нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них різноступеневих

сміслових емоційно-естетичних нашарувань, що досягається переважно на лексико-семантичному рівні;

- естетичний – у цьому аспекті образне мовлення становить такий свідомий творчий процес використання мовних одиниць, що стимулює передусім естетичне сприйняття дійсності, в якому раціональна та емоційна сторони знаходяться в єдності, зумовлюють одна одну – пізнання природно існує в переживанні, а емоційність безпосередньо залучається до пізнавального процесу; а також сприяє формуванню певних ідейних переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця;

- лінгводидактичний (практичний) – здатність доречно використовувати в усних (письмових) висловлюваннях виразники образності (реалізується в лінгвістичних та літературознавчих категоріях) [8, с. 55].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, образне мовлення – це складне, специфічне явище, що використовується передусім у художньому стилі мовлення. У започаткованому дослідженні ми розглядаємо образне мовлення як складне багатоаспектне утворення, що характеризується суб'єктивним відображенням фактів, предметів, явищ навколишньої дійсності у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень; процесом усвідомлення і розуміння асоціативних зв'язків слів і словосполучень; здатністю людини активно і доречно використовувати у власних усних чи письмових висловлюваннях різноманітні засоби образності.

З огляду на те, що основним засобом розвитку образного мовлення у нашому дослідженні виступає новелістика О. Гончара, перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні особливостей художнього стилю, мовлення художніх творів та можливості використання різних засобів для розвитку образного мовлення.

### *Література*

1. Аматыєва Е. П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. П. Аматыєва. – Одесса, 1997. – 247 с.
2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.
3. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови [навч. посібник] / Н. Д. Бабич. – Львів: Світ, 2003. – 432 с.
4. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика: проблеми семантики і функціонування: дис. ... доктора філолог. наук: / Н. І. Бойко. – К., 2006. – 501 с.
5. Борінштейн Є. Р. Особистість: її мовні ціннісні орієнтації: [монографія] / Борінштейн Є. Р., Кавалеров А. А. – Одеса: Астропринт, 2001. – 168 с.
6. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. – М.: Высш. шк., 1981. – 320 с.

7. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М.: Высш. шк., 1980. – 335 с.
8. Кулибчук Л. М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. М. Кулибчук. – Одеса, 1999. – 260 с.
9. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.
10. Литературный энциклопедический словарь / под ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – М.: «Советская энциклопедия», 1987. – 752 с.
11. Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / В. Г. Пасинок. – К., 2002. – 40 с.
12. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманіст. профілю / М. І. Пентилюк. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.
13. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка / Д. Э. Розенталь. – М.: Высш. шк., 1987. – 399 с.
14. Семенов О. М. Культура наукової української мови: [навч. посіб.] / О. М. Семенов – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.
15. Тлумачний словник української мови. Близько 20000 слів і словосполучень / [укл. Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник: за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського]. – Харків: Книжковий Клуб «КСД», 2010. – 608 с.

### **Вдовенко І.**

*Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка*

**УДК 377.091**

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСАД ЗМАГАЛЬНОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ**

*В статті описані теоретичні аспекти готовності педагогів до використання засад змагальності під час навчально-виховного процесу в професійно-технічному навчальному закладі.*

***Ключові слова:** засади змагальності в навчальному процесі, професійно-технічна освіта, професійно-технічний навчальний заклад.*

### **Вдовенко І.**

*Черниговский национальный педагогический университет  
имени Т.Г.Шевченко*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОСНОВ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

*В статье описаны теоретические аспекты готовности педагогов к использованию основ соревновательности в учебно-воспитательном процессе.*

***Ключевые слова:** основы соревновательности в учебном процессе, профессионально-техническое образование, профессионально-техническое учебное заведение.*

*Vdovenko I.*

*Chernihiv state pedagogical university named after Taras Shevchenko*  
**FORMING OF READINESS OF TEACHERS IS TO THE USE OF  
PRINCIPLES OF CONTENTIONNESS IN EDUCATIONAL-  
EDUCATOR PROCESS OF VOCATIONAL EDUCATION**

*In the articles described theoretical aspects of readiness of teachers are to the use of principles of contentionness during an educational-educator process in vocational educational establishment.*

***Key words:** principles of contentionness in an educational process, vocational education, vocational educational establishment*

**Актуальність дослідження.** Останнім часом у світі все вагомніше і заявляють про себе суттєві зміни орієнтовані на: швидке впровадження нових технологій, нові форми організації виробництва, скорочення і перепрофілювання підприємств, поява нових сфер зайнятості тощо. Комп'ютери, електронне спілкування та Інтернет докорінно змінюють шляхи ведення міжнародного бізнесу та взаємодії людей у процесі трудової діяльності. В країнах з так званою перехідною економікою, до яких належить і Україна, ці зміни підсилюються ще й значними соціально-економічними перетвореннями, які мають великий вплив на ринок праці.

Розуміння нинішніх вимог «робочого місця» стає важливим фактором у реформуванні сфери професійно-технічної освіти молоді та подальшого навчання працюючих робітників. Технологічні інновації в промисловості створюють такі умови, коли людська праця, як така, перестає бути головним чинником підвищення продуктивності виробництва. Кваліфікація робітника старіє значно швидше, ніж це було 10–20 років тому, оскільки багато рутинних операцій бере на себе автоматизація, вивільнюючи робітників, даючи їм можливість брати на себе більш відповідальні і складні завдання у виробничому процесі. Це, природно, потребує більш серйозної уваги до організації професійного навчання і перенавчання робітників [2].

**Мета статті** є теоретичне обґрунтування системи методів та прийомів формування на основі змагальності конкурентної спроможності робітників й загалом робочої сили, що відповідає практичним потребам й визначає роль професійної освіти як базової сфери в формуванні цих якостей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методи і технології навчання, наукові форми вдосконалення професійної підготовки в контексті відповідності педагогічним та психологічним потребам плідно досліджують М.М. Заброцький, Т.Б. Ільїна, Г.С. Костюк, Ю.Н. Кулюткін, А.К. Маркова, І.Г. Сахань, М.Ф. Степко.

Особлива увага науковцями звертається на основи кваліфікаційної компетенції у підготовці педагогічних кадрів та їх готовності до роботи в закладах професійно-технічної освіти, механізмів регуляції викладацької діяльності та інформаційно-комунікаційним системам в освіті, які вивчають Е.В. Гапон, Б.Г. Гершунський, Є.С. Клецова, Г.О. Козакова, А.О. Лігоцький, С.Д. Максименко, В.К. Сидоренко та інші.

Педагогічній сутності змагання у формуванні особистості надавав у своїх працях В.О. Сухомлинський, педагогічні методи змагання досліджені Н.П. Волковою; виховна роль змагального процесу висвітлена в працях В.Л. Омеляненко, зв'язок навчання й змагання вивчаються В.А. Сластеніним.

Сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи. Професійно-педагогічна освіта покликана забезпечувати формування педагога професійного навчання, який здатний розвивати особистість учня, виховувати у нього відповідальність за своє професійне майбутнє і підвищення професійної кваліфікації; педагога, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток і підготовленого до творчої праці в професійних навчальних закладах різного типу [2].

Розширення номенклатури професій, орієнтація їх на сферу послуг, економічні напрями, впровадження модульного навчання та інших інноваційних технологій навчання потребують педагога професійної школи нової генерації. Він має бути готовий до роботи в нових умовах, здатний адаптуватися до змін і швидко реагувати на сучасні і перспективні процеси соціального і економічного розвитку суспільства.

Водночас наголосимо, що в процесі підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів професійної школи повинні бути сучасні науково обґрунтовані підходи нового осмислення власної ролі та самосвідомості викладача. Це зводиться до того, щоб майстри, викладачі, інструктори – усі педагогічні працівники кваліфіковано діяли як доброзичливі та вимогливі порадики, консультанти.

При цьому змінюється роль педагога професійного навчання (викладача і майстра виробничого навчання). Замість виконання старої функції як головного джерела знань він стає організатором, котрий допомагає учню здобувати знання із різних джерел інформації. Педагог нового типу повинен володіти не тільки достатніми професійними

знаннями, а й широкою ерудицією, високою інформаційною та комунікативною культурою, здатністю до мотивації учнів [3].

В даний час можна констатувати, що діючій системи підготовки педагогічних кадрів практично не надаються знання й не формуються вміння щодо застосування такого важливого мотиваційного фактору як організація змагання в учнівських колективах і так само між педагогічними працівниками.

Тому вкрай потрібна принципово нова Концепція професійно-педагогічної освіти, яка б враховувала цю абсолютно необхідну форму організації навчального процесу у відповідності до сучасних вимог конкуренції.

Відкритими для запровадження змагальних систем є всі здійснювані в навчальному закладі заходи.

Зокрема, впровадження змагальних елементів у модульній системі навчання, яка професійно-технічними навчальними закладами України застосовується з 1996 року в рамках Проекту ПРООН/МОП «Впровадження гнучких програм професійного навчання». Відповідно до завдань Проекту здійснюється підготовка кадрів, розробка пакетів модульної навчальної документації та їх апробація, формується інфраструктура, необхідна для широкого впровадження модульного підходу в сферу професійного навчання незайнятого населення; здійснення заходів, спрямованих на підвищення мотивації педагогічних працівників, які беруть участь у професійному навчанні за модульною технологією на основі включення до Державного класифікатора нової професії «Педагог професійного навчання» (на основі інтегрування функцій викладача і майстра виробничого навчання). Експериментально доведено доцільність поєднання функцій викладача та майстра виробничого навчання. Такий підхід спонукає до постійного підвищення професійного рівня, використання передових освітніх технологій. Збільшується час для творчого спілкування педагога (під час теоретичного навчання і виробничої практики), що сприяє розвитку особистості учня, розкриттю його індивідуальних здібностей [4].

Вирішення цих питань дасть можливість, з одного боку, підвищити зацікавленість педагогічних кадрів у впровадженні модульної системи професійного навчання, а з іншого – розпочати підготовку у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації педагогічних працівників цієї професії з урахуванням перспективи запровадження модульної системи професійного навчання в Україні і об'єктивно формуватиме потребу готовності педагогів до організації змагання.

Вимоги до педагога професійно-навчального закладу постійно зростають. Це зумовлюється розширенням професійних функцій,

необхідністю оволодіння новими видами діяльності, пов'язаними з вимогами ринку праці, потребами розвитку соціального партнерства при підготовці робітничих кадрів. У зв'язку з цим змінюються також завдання педагогічного колективу, який здійснює підготовку майбутніх педагогів професійного навчання та актуалізується проблема змагальності на корпоративно-викладацькому рівні.

Підставою є затверджена Міністерством праці і соціальної політики України кваліфікаційна характеристика професії «Педагог професійного навчання» (за профілем підготовки), що ставить перед освітянами завдання розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійних програм, засобів діагностики з урахуванням перспектив запровадження інноваційних технологій навчання в Україні та підготовки у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації педагога професійної школи.

А також те, що загострюється питання забезпечення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці, особливо це відчувається у процесі налагодження міжнародних економічних зв'язків, створення підприємств різних форм власності, спільних підприємств і фірм із зарубіжними партнерами [1].

Однією з першочергових вимог є те, що знання застарівають значно швидше внаслідок змін в промисловості та сфері послуг, в технологіях та організації праці, чим до них стають готовими навчальні заклади. Для того, щоб забезпечити професійну освіту і навчання, що відповідає технологічному та економічному розвитку, необхідно підходи до навчання і організації змагання переглядати постійно та оновлювати.

Готовність педагога давати знання, уміння та навички в комплексі з якостями змагальності важливе з огляду замовлення на їх працю роботодавцями та іншими партнерами, які більш компетентні в питаннях ринку праці та яким потрібні конкурентоздатні працівники.

Поряд з цим зазначимо, що партнерство професійно-технічної освіти з виробництвом відіграє важливу роль у підтримці освітнього процесу, наданні консультацій, місць для проходження практики на підприємствах, а також у створенні умов для високопрофесійної оцінки знань та вмінь.

Отже, при розробці всіх компонентів професійної освіти та навчання дуже важливим є забезпечення співпраці представників професійно-технічних навчальних закладів, Міністерства освіти і науки, Міністерства праці та соціальної політики, галузевих міністерств, регіональних управлінь освіти та центрів зайнятості, науково-дослідних інститутів, науково-методичних центрів, асоціацій роботодавців, підприємств різних форм власності.



Однак, незважаючи на дослідженість, є проблеми забезпечення наступності змісту навчання в школі і професійної підготовки в ПТНЗ і в теорії і на практиці [4].

Водночас, недостатньо досліджені дидактичні умови наступності, що призводить до серйозних упущень у навчально-виховній практиці.

Серед наукових можливостей реалізації наступності, у ході якого слід знайти відповідь на запитання: “Як? Яким чином?” маємо здійснювати навчально-виховний процес для одержання відповідних результатів через більш повне та системне задіяння чинника змагальності, беручи за початковий пункт відліку здатності учня до певного виду діяльності й до його спрямування у відповідне професійно-технічне училище та готовності педагогів розвинути його природні здібності до рівня конкурентоспроможності на виробництві. Отже, об’єктом здійснення наступності стає майбутній конкурентоспроможний робітник, а суб’єктом педагог, озброєний як фаховими знаннями, так і технологіями мобілізації всіх ресурсів, насамперед мотивації до змагання. Однак вміння мотивувати недостатньо, необхідно ще вміти спланувати, організувати змагання та підвести підсумки за його результатами [3].

Запропонований підхід полягає в об’єднанні змісту навчання в школі і змісту професійної підготовки в ПТНЗ у вигляді певної структури, нормативного набору складових частин, прийомів організації наступних зв’язків між кожним з компонентів змісту трудового навчання, наприклад, і тотожним йому компонентом змісту професійної підготовки з одного боку і впровадженням наскрізної системи змагальності як рівноцінного компоненту з іншої.

Основою для такого висновку слугують дослідження положень, критеріїв відбору і структурування змісту навчання, розроблені відомими дидактом І.Я. Лернером [5].

Проведений в ряді навчальних закладів Чернігівської області, зокрема, Щорського ВПУ лісового господарства констатуючий експеримент (спостереження, анкетування викладачів і майстрів виробничого навчання, аналіз документації) дав змогу дійти думки, що під час забезпечення наступності трудового навчання і професійної підготовки найбільш слабкими ланками виступають як низький рівень сформованості загальнотрудових умінь і певні огріхи в програмово-методичній документації, так і недосконалість форм і методів змагальності та критеріїв відбору на їх основі на навчання і визначення перспективних спеціальностей та кількості випускників шкіл здатних їх засвоювати.

Відомо, що зміст освіти на будь-якому рівні зафіксовано у навчальному плані, навчальній програмі, підручниках і посібниках. Однак удосконалення наступних зв’язків між змістом навчання в школі і змістом

професійної підготовки в ПТНЗ на рівні навчально-методичної документації не відображає змагального компоненту і зводиться насамперед до формального забезпечення наступності між окремими видами змісту освіти.

Теоретично це так, оскільки витікає із визначення наступності в педагогічній літературі, яка означає послідовність і систематичність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів та етапів навчально-виховної роботи. Для змагальності відкривається простір настільки наскільки наступність характеризується осмисленням раніше пройденого матеріалу на новому, більш високому рівні, підкріпленням наявних знань новими, розкриттям нових зв'язків, завдяки чому якість засвоєння навчального матеріалу підвищується. При цьому передбачається дотримання послідовності руху від простого до складного у викладанні і організації самостійної роботи [1].

Ряд авторів поєднує категорії наступності загальної і професійної освіти в єдиному визначенні. Очевидно визначення поняття наступність стосовно трудової і професійної підготовки нерідко тотожне наведеному вище визначенню, що орієнтоване на загальну освіту, однак не завжди.

Ставлення до змагальності зміниться, якщо при розгляді наступності будемо виходити з поняття навчально-виховної системи. Відповідно до аргументованої точки зору ця система складається з таких компонентів: цілі, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання і виховання. Якщо будемо дотримуватися такого підходу, то під наступністю в навчально-виховній діяльності будемо розуміти встановлення таких співвідношень між цілями, змістом, методами, засобами, організаційними формами діяльності на послідовних етапах навчання і виховання, що дозволяють будувати кожний новий етап з опорою на минулий досвід учнів та природні здібності і таким чином полегшувати їх адаптацію до умов навчання в кожному наступному класі або у новому навчальному закладі [4].

Для формування теорії змагальності проблемою буде те, що доведеться визначати розподіл проблеми на окремі аспекти, зокрема, на загальнопедагогічний, дидактичний, методичний. Це пов'язано з відсутністю взагалі критеріїв, якими слід користуватися при оцінці наявності або відсутності рівня наступності. Результати аналізу досліджень з цього напрямку свідчать, що виявлені порушення наступності можна поділити на дві групи, одна з яких пов'язана зі змістовим, а інша – з процесуальними аспектами наступності. Певні недоліки в реалізації змістового аспекту наступності значною мірою зумовлені недосконалістю програмно-методичної документації.

Від теоретичної обґрунтованості цілей, практичної їх конкретизації відповідно до окремих навчальних предметів залежить адекватний відбір

змісту навчального матеріалу, вибір методів і форм навчання, засобів визначення його результатів.

Щоб отримати ефект від впровадження змагальності важливо знайти те головне в ній, що слугуватиме якісному досягненню мети, тобто отримання на виході конкурентоспроможної особистості. А це передбачає гуманізацію освіти, що орієнтується на розвиток особистості, виявлення її індивідуальних особливостей, створення умов для розвитку здібностей, а також виховання в процесі навчання, прилучення до культурних і духовних цінностей.

Змагання реалізовуватиме важливі функції поєднання соціалізації та професіоналізації професійної освіти як найважливішого фактору покращення умов життєдіяльності людей [4].

З іншого боку при розумінні важливості змагальності не так і складно поєднати ці дві сторони єдиного процесу – змісту навчання і організації змагання, оскільки сформульовані загальні цілі трудового навчання і виховання в школі: прищеплення учням любові до праці і поваги до людей праці; ознайомлення з основами сучасного промислового і сільськогосподарського виробництва, будівництва, транспорту, сфери обслуговування; формування в процесі навчання і суспільно корисної діяльності трудових умінь та навичок; спонукання до свідомого вибору професії і одержання там, де є необхідні умови, професійної підготовки.

Тому важливо встановити зв'язки між цими складовими щодо посилення наступності в навчанні і вихованні в учнів ПТНЗ і загальноосвітніх шкіл, політехнічної спрямованості, більш глибокого вивчення технічних, сільськогосподарських та інших спеціальних дисциплін, що розкривають тенденції і перспективи науково-технічного прогресу.

**Висновки.** Отже, використання змагальності надасть перевагу тим навчальним закладам, які готують кадри для виконання економічних функцій, які не втратять своє значення в близькому і далекому майбутньому.

В перспективі змагання реалізовуватиме важливі функції поєднання соціалізації та професіоналізації професійної освіти як найважливішого фактору покращення умов життєдіяльності людей.

Готовність до змагальності розглядається на двох рівнях. Перший передбачає готовність педагога до організації змагання в навчальному процесі та позанавчальних заходах професійно-технічного закладу і потребує вивчення відповідного предмету у вищих навчальних закладах. Другий – готовність випускників до змагальності, яка компетентно формується фахівцями-педагогами і разом з отриманими знаннями та навичками створює конкурентоздатного на ринку праці робітника.

*Література*

1. Андрієвська В.В. Професійна компетенція: теорія і практика її оцінки на Заході / В.В. Андрієвська // Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К., 1994. – С. 25-27.
2. Батышев С.Я. Подготовка рабочих в профтехучилищах / С.Я. Батышев. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.
3. Богиня Д.П. Концептуальні підходи до визначення конкурентоспроможності робочої сили на ринку праці. Україна: аспекти праці / Д.П. Богиня – 1999. – № 6. – С. 38.
4. Братута О. Реформування державної регіональної політики в Україні з врахуванням досвіду економічно розвинутих країн / Братута О. // Регіональна економіка. – 2002. – № 1. – С. 63.
5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М. : 1981. – 192 с.

**Копил О.**

*викладач кафедри іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*

**УДК 377. 091: 004**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*У статті розглядається проблема визначення педагогічних умов використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі формування самоосвітньої компетентності студентів немовних спеціальностей в сфері професійної освіти.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, самоосвітня компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, професійна освіта.

**Копыл О.**

*преподаватель кафедры иностранных языков, Черниговский национальный педагогический университет имени Т.Г.Шевченко*

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

*В статье рассматривается проблема определения педагогических условий использования информационно-коммуникационных технологий при формировании самообразовательной компетентности студентов неязыковых специальностей в сфере профессионального образования.*

**Ключевые слова:** педагогические условия, самообразовательная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, профессиональное образование.

**Корыл О.**

*lecturer of the chair of foreign languages, Chernihiv state pedagogical university named after Taras Shevchenko*

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USAGE OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE**

*The article deals with the problem of defining of pedagogical conditions of usage of informational and communicational technologies in formation of self-educational competence in the sphere of professional education.*

**Key words:** pedagogical conditions, self-educational competence, informational and communicational technologies, professional education.

**Мета статті** – уточнити смислове наповнення терміна «педагогічні умови навчання» та дати визначення поняттю «педагогічні умови використання інформаційно-комунікаційних технологій при формуванні самоосвітньої компетентності» студентів немовних спеціальностей.

Тлумачний словник подає таке визначення поняття «умови»:

I) 1. Вимоги, зобов'язання, пропозиції однієї з договірних сторін стосовно іншої, на основі яких заключається договір, угода. Взаємні зобов'язання договірних сторін, що забезпечують дотримання договору, угоди. Гарантії, пільги, забезпечувані особою, установою, що надають певні послуги чи продукцію. 2. Обставини, за яких протікає, відбувається певний процес або явище. 3. Обов'язкові обставини, передумови, що визначають, обумовлюють існування, здійснення чого-небудь.

II) 1. Норми, закони, правила, установлені для певної сфери життєдіяльності. 2. Норми, правила поведінки, прийняті у вузькому - звичайно привілейованому - суспільному колі; умовності.

«Педагогічний», у свою чергу, визначається наступним чином: 1. Пов'язаний з педагогами або педагогікою; 2. Властивий педагогові, педагогіці, характерний для них. Відповідний правилам, вимогам педагогіки [10].

У наукових педагогічних дослідженнях зустрічаються різні визначення даного поняття. На думку М.М. Боритко, «педагогічна умова — це зовнішня обставина, фактор, що чинить істотний вплив на перебіг педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйований педагогом, такий, що інтенціонально припускає, але не гарантує певний результат процесу» [2].

В.І. Андрєєв використовує термін «дидактичні умови» й визначає їх як «обставини процесу навчання й виховання, які є результатом

цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» [1].

О.В. Задорожня розуміє під педагогічними умовами «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв'язання поставлених у педагогіці завдань [4].

У свою чергу, педагогічні умови використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) тлумачаться А.Ю. Трутневим як "сукупність засобів, заходів і обставин освітнього процесу, які сприяють ефективному застосуванню комп'ютерної технології. Це те середовище, від якого залежить процес підготовки фахівця до професійних сфер діяльності (викладацької, науково-методичної, соціально-педагогічної, культурно-освітньої) з використанням засобів комп'ютерних технологій" [9]. Ю.М. Корнієнко пропонує таке визначення: «сукупність взаємозалежних факторів, що детермінують організацію цілеспрямованого освітньо-виховного процесу з використанням сучасних інформаційних технологій, які забезпечують ефективне формування особистості із заданими якостями» [5].

Є.А. Ганін також визначає педагогічні умови використання ІКТ у навчанні як «сукупність взаємозалежних умов, необхідних для створення цілеспрямованого освітньо-виховного процесу з використанням сучасних інформаційних технологій, що забезпечують формування особистості із заданими якостями» [3].

Таким чином, педагогічні умови використання ІКТ у процесі формування перекладацької компетентності в сфері професійної комунікації можна визначити як спеціально сконструйовану сукупність засобів, заходів і обставин освітнього процесу, які сприяють ефективному застосуванню інформаційних і комунікаційних технологій в процесі формування самоосвітньої компетентності студентів немовних спеціальностей у сфері професійної освіти.

Проблеми визначення педагогічних умов використання ІКТ у навчанні вже досліджувалася низкою вчених. На думку П.І. Образцова, застосування загально-дидактичних принципів навчання й реалізація позначених вимог до використання в освітньому процесі ВНЗ інформаційних технологій навчання буде сприяти підвищенню якості підготовки фахівців. Дослідник виділяє такі загально-дидактичні умови використання ІКТ у межах педагогічного процесу:

- вмотивованість у використанні різних дидактичних матеріалів;
- чітке визначення ролі, місця, призначення й часу використання комп'ютерних навчальних програм (КНП);

- провідна роль педагога в проведенні занять;
- тісний взаємозв'язок конкретного класу КНП з іншими видами застосовуваних ТЗН;
- застосування в технології тільки таких компонентів, які гарантують якість навчання;
- відповідність методики комп'ютерного навчання загальній стратегії проведення навчального заняття;
- врахування того, що введення в комплект навчальних засобів КНП вимагає перегляду всіх компонентів системи й зміни загальної методики навчання [6];
- забезпечення високого ступеня індивідуалізації навчання;
- своєчасна діагностика й контроль професійного становлення студентів;
- комплексне застосування комп'ютерних засобів ;
- організація якісного керування пізнавальною діяльністю;
- підготовка викладацького складу й студентів до застосування ІТН;
- створення учбово-методичної й матеріальної бази інформатизації навчання;
- формування у студентів та викладачів позитивної мотивації роботи та навчання [7].

А.Г. Щитів виділив такі педагогічні умови використання інформаційних технологій у навчанні: мотивація навчальної діяльності; наявність мультимедійного навчального комплексу; експертиза дидактичних матеріалів і результатів навчання; комплексна багаторівнева модульна структура навчального матеріалу (мультимедійна лекція, навчальні й контрольні тести); оформлення навчальних матеріалів у вигляді гіпертексту; формування індивідуального освітнього маршруту учнів в рамках уроку й самостійної навчально-дослідницької роботи студентів; спеціальна підготовка вчителя; інженерно-технічне обслуговування обладнання.

На думку Н.В. Михайлової організація процесу навчання з використанням ІКТ буде оптимальною, якщо будуть враховані наступні вимоги: співвідповідність цілей і завдань навчання дидактичному потенціалу засобів ІКТ; обґрунтований вибір форм, методів, прийомів і засобів навчання, як традиційних, так і з використанням можливостей ІКТ; оптимальне співвідношення групового й індивідуального навчання з використанням засобів ІКТ; оптимальна комбінація навчання під керівництвом викладача із самостійною роботою учнів із засобами ІКТ; оптимальне співвідношення часу роботи з комп'ютером із традиційним виконанням завдань; оптимальні ергономічні умови роботи з комп'ютером.

Узагальнюючи вищевикладене, до загальнопедагогічних умов використання ІКТ відносимо такі:

- операційна, мотиваційна й рефлексивна готовність майбутніх учителів до використання інформаційних і комунікаційних технологій в освітньому процесі;
- операційна, мотиваційна й рефлексивна готовність студентів працювати в комп'ютеризованому середовищі;
- відповідність цілей та завдань навчання дидактичному потенціалу засобів ІКТ;
- комплексне застосування засобів ІКТ;
- наявність учбово-методичної й матеріальної бази інформатизації навчання.

Слід зазначити, що в кожному конкретному випадку педагогічні умови варіюються залежно від виду компетентності, на формування якого спрямований педагогічний процес.

Виділення окремих, спеціальних педагогічних умов використання ІКТ у процесі формування самоосвітньої компетентності базується на особливостях компонентів і структури даного виду компетентності.

У структурі самоосвітньої компетентності студентів немовних спеціальностей нами були виділені базові, а також спеціальні складові. До базових відносимо компетенції, необхідні студенту для всіх видів перекладу, незалежно від жанру перекладеного тексту і його форми (письмової або усної), будь то науково-технічний, діловий, юридичний, публіцистичний або інший текст. До них ми відносимо: професійно орієнтовану мовну компетентність іноземної та рідної мов, інформаційну, міжкультурна, спеціальну (в області професійної комунікації), а також трансформаційну.

До спеціальних складових відносяться компетенції, необхідні для перекладу тексту певного жанру й стилю, у якомусь одному або декількох споріднених видах перекладу. Важливо відзначити, що за формою презентації тексту перекладу й тексту оригіналу переклади поділяються на: письмовий переклад усного або письмового тексту, усний переклад усного або письмового тексту, синхронний або послідовний. Усний переклад – це вид перекладу, в якому оригінал і його переклад виступають у нефіксованій формі. Сам процес усного перекладу обмежений чіткими часовими рамками. Розрізняють кілька підвидів усного перекладу: синхронний переклад, переклад з аркуша, послідовний переклад (односторонній та двосторонній).

Односторонній переклад припускає здійснення перекладу тільки з іноземної мови на рідну, а з рідної мови на іноземну перекладає інший перекладач (як правило, носій мови перекладу). На українському ринку



перекладів переважає попит на двосторонній переклад, коли всі виступи з іноземної мови на рідну та з рідної на іноземну виконує той самий перекладач.

Послідовний переклад - це спосіб усного перекладу, в ході якого перекладач починає перекладати після того, як оратор припинив говорити, закінчивши всю промову або якусь частину її. Розмір перекладеного мовленнєвого відрізка може бути різним: від окремого висловлення до тексту значного обсягу, який оратор виголошує 20-30 і більше хвилин. Послідовний вид перекладу характеризується одноразовим сприйняттям вихідного тексту на слух, складністю запам'ятовування.

Письмовий переклад - вид перекладу, в якому оригінал і переклад виступають у процесі перекладу у вигляді фіксованих (головним чином, письмових) текстів і перекладач може неодноразово до них звертатися, щоб усунути можливі помилки. Подібна ситуація дозволяє досягати великої точності відтворення оригіналу, даючи можливість перекладачеві використовувати різні словники й довідники, звертатися по допомогу до фахівців, ретельно редагувати переклад.

За жанрово-стилістичними особливостями і жанровою приналежністю перекладного матеріалу переклади діляться на науково-технічний, суспільно-політичний, художній, військовий, юридичний, побутовий переклад (переклад текстів розмовно-побутового характеру) [8].

Таким чином, можна зробити висновок, що спеціальні або специфічні складові самоосвітньої компетентності варіюються залежно від характеру завдань, що постають перед студентом, тоді як базовий компонент залишається незмінним. До спеціальних компонентів у структурі самоосвітньої компетентності студентів немовних спеціальностей відносимо вміння письмового й усного перекладу загальнонаукових тестів і текстів професійного спрямування. Перспективи подальшого дослідження вбачаються у виділенні окремих педагогічних умов використання ІКТ для кожного спеціального компонента самоосвітньої компетентності студентів немовних спеціальностей.

### *Література*

1. Алтунина И. Р. Развитие коммуникативной компетентности у старшеклассников и взрослых людей (с помощью видеотренинга): дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07/ Ирина Робертовна Алтунина. - М., 1999. — 213 с.
2. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности. - Волгоград: Перемена, 2001. — 181 с.
3. Ганин Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Е.А. Ганин // материалы конф. "Информационные технологии в образовании". — 2003. - URL : <http://ito.edu.ru/2003>

4. Задорожная О.В. Психолого-педагогические условия формирования умений проектной деятельности в процессе изучения математического анализа / О.В. Задорожная// Вестник Ставропольского государственного университета. — №51. — 2007. — С. 101-104
5. Корниенко Ю.М. Педагогические условия применения интернет- технологий в профессиональной подготовке студентов исторических специальностей: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.пед.наук: спец. 13.00.08 / Юрий Михайлович Корниенко. - М.: РГБ, 2005. - 205 с.
6. Образцов П.И. Дидактический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины в системе ДО / П.И. Образцов// Открытое образование. — 2001. - №5. — С. 39-44
7. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. - Орел, Орл. гос. тех. ун-т., 2000. - 145 с.
8. Паршин А. А. Теория и практика перевода. - М.: Русский язык, 2000. - 161 с.
9. Трутнев А. Ю. Педагогические условия применения компьютерной технологии в процессе обучения студентов университета иностранному языку : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Алексей Юрьевич Трутнев. - Магнитогорск, 2001. - 194 с.

*Дорошенко О.*

*Бердянський державний педагогічний університет*

**УДК 378.147:796.011.3**

### **ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯФОРМУЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*Явне погіршення стану здоров'я дітей потребує пошуку нових дієвих засобів для розв'язання проблеми укріплення фізичного здоров'я, формування здорового способу життя, підвищення рівня фізичної підготовленості. У зв'язку з цим виникає необхідність у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'яформуючих технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, що вимагає застосування більш доцільних інноваційних технологій. Сьогодні на перший план висувуються ідеї особистісно орієнтованого підходу, що ґрунтується на людиноцентризмі в умовах динамічних цивілізаційних процесів. У статті розглянута проблема особистісно орієнтованого підходу у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'яформуючих технологій.*

**Ключові слова:** здоров'я, здоров'яформуюча технологія, особистісно орієнтований підхід.

*Дорошенко О.*

*Бердянський державний педагогічний університет*  
**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К  
ВНЕДРЕНИЮ ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*Явное ухудшение состояния здоровья детей требует поиска новых действенных средств для решения проблемы укрепления физического здоровья, формирования здорового образа жизни, повышения уровня физической подготовленности. В связи с этим возникает необходимость подготовки будущих учителей физической культуры к внедрению здоровьесформирующих технологий в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы. Сегодня на первый план ставятся идеи лично ориентированного подхода, который основывается на человекоцентризме в условиях динамических цивилизационных процессов. В статье рассматривается проблема лично ориентированного подхода к подготовке будущих учителей физической культуры к внедрению здоровьесформирующих технологий.*

*Ключевые слова:* здоровье, здоровьесформирующая технология, лично ориентированный подход.

*Doroshenko O.*

*Berdyansk state pedagogical university*

**THE PERSONALLY ORIENTED APPROACH TO TRAINING FUTURE  
PT TEACHERS IN INTRODUCTION OF HEALTHFORMING  
TECHNOLOGIES**

*The bad state of children's health is demanded new active methods to decide problems of physical health, in formation healthy way of life, in improvement physical form. In connection with this there is a necessity to train future PT teachers to apply healthforming technologies in school educational process. Today the ideas of personally oriented and active approaches are first and foremost and are based on humancentrism in the conditions of dynamical civilized processes. The problem of personally oriented approach to training future PT teachers in introduction of healthforming technologies is examined in the article.*

*Key words:* health, healthforming technologies, personally oriented approach.

**Постановка проблеми.** За даним Міністерства охорони здоров'я України, за останні роки відбувається підвищення рівня захворюваності й поширення хвороб серед молоді за всіма їх класами, та безперервно зростає число дітей, які мають спадкові і вроджені захворювання, чисельність яких на сьогодні складає в Україні майже 50% [7, 114].

Н.В. Москаленко зазначає, що "аналіз розвитку сучасної системи шкільної освіти в Україні показує, що незважаючи на лавину новацій в

системі навчання та виховання галузі фізичного виховання вони мало стосуються” [6, 6]. На думку автора “навчально-виховний процес загальноосвітньої школи все більше перевантажується предметами, які розвивають тільки розумову діяльність, і при цьому зовсім не враховується зниження рівня фізичного розвитку сучасних дітей, стале погіршення їхнього здоров'я” [6, 6].

Аналіз стану здоров'я дітей у нашій країні підтверджує, що пошуки методів освіти і виховання, форм його організації щодо збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління держави набувають особливого значення.

Отже, виникає необхідність підготовки вчителя фізичної культури, спроможного використовувати здоров'яформуючі технології у майбутній професійній діяльності.

Робота виконана за планом НДР Бердянського державного педагогічного університету на 2011–2015 р.

**Мета статті** – проаналізувати та з'ясувати сутність особистісно орієнтованого підходу у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'яформуючих технологій.

**Аналіз останніх досліджень.** О.П. Аксьонова, провівши аналіз наукових джерел, зазначає, що “останнім часом усе більше досліджень присвячується проблемі здоров'я суб'єктів освітнього середовища за різними аспектами її вирішення. Зокрема, висувається ідея «здоров'язбереження» (В.Базарний та його школа), «здоров'ябудування» (Ю.Теплер, Л. Нифонтова, ін.); використовується термін «валеологія», який розширює межі поняття «фізичне виховання», надає змогу : осмислювати не утилітарні функції фізичної культури, а валеологічні, до змісту яких відносять накопичені теорією і методикою знання про використання фізичних вправ для ефективного фізичного розвитку людини, формування її тілобудови, загартування, підвищення працездатності, психоемоційної сталості (В.Бальсевич, Н.Денисенко, О. Дубогай, Л. Лубишева, ін.); створюється педагогічне забезпечення формування ЗСЖ (Т. Каліновська, В.Касаткін, О. Краснопорова, ін.)” [3, 21].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Формування особистості займає визначальну роль у навчально-виховному процесі, оскільки соціально-ціннісні її особливості не стільки виявляються, скільки цілеспрямовано формуються у ході педагогічної діяльності.

На наш погляд, дедалі актуальнішою стає ідея особистісної орієнтації професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Отже, підготовку майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'яформуючих технологій у навчально-виховному процесі

загальноосвітніх навчальних закладів слід розкривати з особистісно орієнтованого підходу.

Велику увагу на сьогоднішній день приділяють гуманізації навчально-виховного процесу в вищій школі.

В.І Бобрицька, зазначає, що “вона виявляється в реалізації основних функцій освіти, що полягає в передачі новому поколінню норм діяльності у формі знань, умінь, навичок, а також цінностей, настанов, правил соціальної поведінки тощо” [1, 17].

М.С. Коган вказує на необхідність такого розвороту системи освіти, за якою ми дивилися би на людину не як на майбутнього спеціаліста, а як на майбутню освічену особистість, яка, безумовно, повинна бути добрим фахівцем, але це тільки грань її цілісного буття [5, 14].

На думку В.І. Завацького, педагогічна діяльність повинна докорінно змінити свою структуру й максимально наблизитися до структури дослідницької діяльності (на перший план мають вийти не стільки виконавчі етапи, скільки висування альтернативних гіпотез, постановка проблеми, рефлексія). Реалізація дослідницької моделі в педагогічній діяльності вимагає, з одного боку, значного збагачення фахового арсеналу молодого вчителя, а з іншого, — гуманізації професійної свідомості педагогів — її переорієнтації на всебічне врахування природи дитини [4, 447].

Дослідженням особистісно орієнтованого підходу займалися такі вчені: О.М. Пехота, І.Д. Бех, В.В. Рибалка та інші.

О.М. Пехота зазначає, що особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої освітньої системи. [8, 30]

Ми погоджуємося з думкою В.В. Рибалки, який розглядає *особистісний підхід* як важливий психолого-педагогічний принцип і одноразово - методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, профільних орієнтацій, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі - її гармонійний розвиток в умовах системи освіти [9, 43-44].

Незважаючи на розбіжності у підходах вчених щодо визначення особистісного підходу: як психолого-педагогічний принцип (В.В. Рибалка), як методологічного інструментарію (О.М. Пехота), спільним є орієнтація особистісного підходу на розвиток особистості учня.

Ми погоджуємося з твердженням Л.П. Сущенко, яка зазначає, що “професійну підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту можна реалізувати повніше, якщо її головна мета буде полягати у професійно-особистісному розвитку майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту, вираженому перш за все його здатності до постійного збагачення своєї духовної і професійної культури” [10, 207]. Автор вважає, що “процес професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту повинен здійснюватися з урахуванням основних стадій становлення особистості як суб'єкта діяльності (адаптація студентів до нових соціально-педагогічних умов навчання, становлення активної позиції того, кого навчають, самовизначення), через насичення гуманістичним змістом традиційних курсів дисциплін” [10, 207].

Поняття “особистісний підхід”, ми розуміємо як підхід до особистості як до цілісності, при якому будь-які її прояви (стани, властивості, дії, вчинки) зумовлені внутрішньою суттю.

**Висновки.** Отже, зазначимо, що сьогодні на перший план висувуються ідеї особистісно орієнтованого підходу, що ґрунтуються на людиноцентризмі в умовах динамічних цивілізаційних процесів. Виділений нами підхід при втіленні у процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'яформуючих технологій дозволяє реалізувати їх особистісну та суб'єктну орієнтацію.

Ми вважаємо, що педагогічний процес у вищому навчальному закладі при підготовці майбутніх учителів фізичної культури має будуватися на принципах гуманістичної педагогіки і психології, необхідно приділяти посилену увагу до особистості кожного студента, перетворення його з об'єкта соціально-педагогічного впливу педагога в суб'єкта активної творчої діяльності на основі розвитку внутрішніх мотивів до самовдосконалення і самовизначення, демократизації у відносинах викладача і студентів, формування у студента мотивації до різнобічного і гармонійного розвитку. Процес навчання тільки тоді може стати гуманним, коли викладач разом з усіма учнями створить такі навчальні умови, в яких кожен зможе максимально реалізувати себе як особистість.

Педагогічний процес стає ефективним, коли діяльність викладача, його вплив на студентів відповідає їхнім пізнавальним можливостям і характеру діяльності. Цей необхідний постійний зв'язок, що розкриває сутність педагогічного процесу вищої школи, виступає як одна з основних закономірностей навчання у вищих навчальних закладах. Цей зв'язок відображає спрямованість зусиль викладачів, студентів і характер їхньої спільної діяльності. Викладачі та студенти при цьому є рівноправними учасниками педагогічного процесу, між якими встановлюються суб'єкт-суб'єктні відносини, що мають особистісно орієнтований характер

взаємодії.

**Перспективи подальшого дослідження** проблеми вбачаємо в пошуку ефективних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'яформуючих технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

### *Література*

1. Бобрицька В.І. Формування здорового способу життя у майбутніх вчителів / В.І. Бобрицька. – Полтава: ТОВ Скайтек, 2006. – 432 с.
2. Бондаревская Е.В. Ценности личносно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. - № 4. – С. 14-19.
3. Дидактичний компонент моделі навчального закладу – Школи сприяння здоров'ю / [упоряд.: О. Аксьонова]. – Запоріжжя: 2009. – 327с.
4. Завацький В.І. До питання гуманізації навчання спеціалістів фізичної культури в умовах вищого навчального закладу / В.І. Завацький, В.І. Маковецький // Підготовка спеціалістів фізичної культури та спорту в Україні: Матеріали конф. / Упорядники: В.І.Завацький та ін. – Луцьк, 1994. – С. 447 – 449.
5. Коган М.С. Что должно быть в основе? / М.С. Коган // Вестник высшей школы. – 1993. – №5. – С. 14 – 17.
6. Москаленко Н.В. Фізичне виховання молодших школярів / Н.В. Москаленко. – Дніпропетровськ: Інновація, 2007. – 252 с.
7. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): Зб. Наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Випуск 7. – 348 с.
8. Освітні технології / [О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська]. – К.: А.С.К., 2001. – 256с.
9. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання / О.М. Пехота, А.М. Старєва. – Миколаїв: Іліон, 2007. – 272 с.
10. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) / Л.П. Сущенко.– Запоріжжя: Запорізький державний університет, 2003. – 442 с.

*Хоменко С.*

*– аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка*

**УДК 378**

### **СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПРИ ВИВЧЕННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

*В статті проаналізовано наукові дослідження сучасної системи професійної підготовки вчителів фізичної культури. Розглянуті проблеми та перспективи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні учителі фізичної культури.

**Хоменко С.**

– аспірант Полтавського національного педагогічного університета  
імені В.Г.Короленка

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ  
КУЛЬТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**

*В статье проанализированы научные исследования современной системы профессиональной подготовки учителей физической культуры. Рассмотрены проблемы и перспективы профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, будущие учителя физической культуры.

**Khomenko S.**

- Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

**CONTEMPORARY ISSUES TRAINING FUTURE TEACHER OF  
PHYSICAL CULTURE IN STUDYING PROFESSIONAL DISCIPLINES**

*The article analyzes the research of modern system of training teachers of physical culture. Problems and prospects of training of future specialists in physical culture and sports.*

**Keywords:** training, future teachers of physical culture.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** За останні роки система вищої педагогічної освіти істотно оновилася. Визначилися головні тенденції її розвитку, пов'язані з реалізацією концепцій неперервної професійної освіти; технологічного забезпечення психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців; варіативності спеціалізацій в програмах навчання; вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

У новій концепції вищого професійно-педагогічної освіти акценти переносяться з вузькопрофесійного підходу в підготовці фахівців на багатосторонній інтелектуально-духовний розвиток особистості студента з урахуванням його особистісних особливостей [1].

З'явилася необхідність реалізації нових підходів до організації професійної підготовки майбутнього педагога, здатного знайти методи та прийоми, які адекватно відповідають цілям і завданням особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів в освіті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особистість вчителя, його професійна компетентність, соціальна зрілість і духовне багатство сьогодні як ніколи виявляються найбільш значимими показниками у забезпеченні



ефективності процесу навчання і виховання підростаючого покоління. Якість професійної підготовки майбутнього педагога є основним критерієм стану та результативності діяльності сучасної української системи освіти.

Аналіз розвитку педагогічної теорії та практики показує, що на всіх етапах становлення професійної освіти вчені здійснювали пошук нових підходів до підготовки майбутнього вчителя, адекватних існуючим соціокультурним вимогам. Проблема підготовки вчителя до професійної діяльності була предметом уваги таких видатних педагогів минулого, як Я. Коменський, А. Дістервега, К. Ушинський, П. Лесгафт та ін.

Питання вдосконалення процесу професійної підготовки майбутнього педагога, що розглядаються в сучасних педагогічних дослідженнях (Н.К. Крупська, А.В. Луначарський, П.П. Блонський, С.Т. Шацький та ін.), припускають внесення суттєвих змін і доповнень до чинного процесу навчання студентів педагогічних вузів з огляду на те, що спостерігається певна невідповідність вимогам щодо якості суспільства професійної підготовки вчителів загальноосвітніх навчальних закладів [2-7].

**Формулювання цілей статті:** виявлення та систематизація тенденції та сучасних проблем професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У вітчизняній педагогічній науці є широкий спектр досліджень, присвячених вдосконаленню професійної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів. Стратегічні напрями підготовки вчителя розроблені в працях С. І. Архангельського, Е. П. Білозерцева, Н. В. Кузьміної, М. М. Левиной, В. А. Слестенина, Л. Ф. Спіріна, А. І. Щербакова та інших. Існує ряд досліджень, в яких розглядаються проблеми вдосконалення навчального процесу в установах підвищення кваліфікації (В.Г.Воронцова, Н.М.Чегодаев), нові форми організації методичної роботи (Н.Д.Іванов, В.В.Дудніков, Н. П.Грішина, А.П.Сітнік та ін.) Окремі аспекти професійно-педагогічної підготовки розглядаються в дослідженнях, присвячених питання розвитку професійної компетентності вчителя (Т.Г.Браже, Н.В.Карнаух, В.Ю.Крічевській, А.К.Маркова, Н.Н.Лобанова, Е.П.Тонконогая тощо); проблемам наукової організації праці (Н.К.Крупская, І.П.Раченко, М.М.Поташника тощо); розкриттю сутності педагогічних умінь, в тому числі проєктувальних, та умов їх формування (О.А.Абдулліна, Н.В.Кузьміна, В.Н.Максімова, В.А.Сластьонін, Л.Ф.Спірін, А.І. Щербаков та ін.); вивченню структури педагогічного мислення (Ю.Н.Кулюткін, Е.К.Осіпова, А. А. Орлов, Л.Ф.Спірін, М.Л.Фрумкін та ін.).

Використання на практиці нових підходів підвищує результативність та ефективність освітнього процесу в системі підготовки фахівців [9].

Разом з тим, в ході реалізації цих ідей виникають нові труднощі і особливо значні в даний час протиріччя між:

- необхідністю впровадження в практику нових концепцій та ідей і нерозробленістю навчально-методичного забезпечення їх реалізації;
- потребою педагога в безперервному науково-методичному та педагогічному супроводі його щодо практичного освоєння нових педагогічних концепцій та існуючою епізодичністю в організації методичної роботи;
- необхідністю та можливістю використання самоосвіти в ході навчальної та професійної діяльності та відсутністю вмінь майбутнього вчителя проектувати процес самоосвіти, правильно визначати свої освітні запити, користуватися науково-методичними джерелами;
- недостатністю обсягу та якості інформації у студентів про обраний вид професійної діяльності і необхідністю формування у студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до неї;
- змістом фізичної освіти студентів у ВНЗ і процесом формування їх педагогічної спрямованості;
- змістом фізичних дисциплін у школі та ВНЗ;
- психологічною основою отримання інформації у ВНЗ і необхідністю забезпечення прикладної спрямованості професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури;
- можливістю розвитку особистості в процесі вивчення фізкультури та недостатньо точним рівнем інформації про технології цього процесу;
- необхідністю оволодіння студентами технологіями самоосвіти і недостатнім рівнем готовності викладачів до забезпечення студентів професійно значущими алгоритмами самоосвіти.

Існуючі протиріччя свідчать про необхідність і створення в педагогічному процесі умов саморозвитку особистості студента, самоврядування ним своєї навчально-професійної діяльності. Ці протиріччя можуть бути зняті шляхом розвитку в майбутніх учителів умінь самоорганізації у навчальній і професійній діяльності, в дослідній та дослідно-експериментальній роботі, в процесі самоосвіти.

Безперечно, що в ході навчальної діяльності взаємини між учасниками педагогічного процесу повинні носити характер співробітництва, а у відповідній управлінської діяльності пріоритет повинен віддаватися суб'єкт-суб'єктним відносинам, побудованим на рефлексивній основі. Така організація навчальної діяльності є стимулом виникнення особливої взаємодії викладача та студента.

Теоретичні обґрунтування концепцій розвивального навчання дорослих (О. С. Анісімов, Ю. Д. Гуськов, Т. А. Каплунович, В.В. Краевскій, Ю.Н. Кулюткін, Е. П. Тонконога, Ю. І Турчанінова, Г.П. Щедровицький

тощо)[4-6], авторські розробки Попової Н.П. в області формування умінь самоорганізації вчителя в педагогічній діяльності підтверджуються на практиці необхідністю організації навчального процесу відповідно до таких принципів[8]:

1. Спрямованість навчання на саморозвиток учнів, що реалізується шляхом організації їх самовизначення, включення в проектування та аналіз самого навчального процесу.

2. Практико-орієнтований характер навчання, що передбачає аналіз конкретних труднощів у навчальній та педагогічній діяльності учня і формування здібностей до її критеріальної організації.

3. Варіативність змісту навчання, що передбачає включення інваріантної складової, адаптованої до вихідного рівня самоорганізації студента і забезпечує динаміку варіативної частини змісту, що надає майбутньому фахівцеві можливість вибору змісту навчання відповідно до освітніх потреб.

При цьому необхідно орієнтувати навчання на:

- підготовку самовизначення майбутніх педагогів до самоорганізації в педагогічній діяльності;
- формування та розвиток умінь проектування педагогічної діяльності;
- формування потреби і умінь у використанні науково-обґрунтованих критеріїв в аналізі та проектуванні навчальної та педагогічної діяльності;
- формування рефлексивних умінь як базового компонента самоорганізації.

Окреслені протиріччя і принципи актуалізують процес підготовки студентів до професійного самовизначення в інформаційному полі, результатом якого буде їх фахова готовність, обумовлена знанням про структуру та зміст майбутньої діяльності. Відзначається випадковий вибір професії значною частиною студентства, яка не володіє мотивацією і спрямованістю на педагогічну діяльність, на роботу в якості вчителя фізичної культури чи вчителем - тренером. Однією з причин цього є абсолютизація викладачами предметних дисциплін, їх значущості у фундаментальній підготовці студентів, що обмежує професійно спрямоване інформаційне поле і не дозволяє усвідомлювати студентами себе як майбутніх учителів. Недостатність обсягу та якості інформації у студентів про обраний вид професійної діяльності поглиблює деструктивність пошуку свого місця в професійному полі. У традиційній моделі вищої освіти студенти отримують інформацію, яка розкриває технології адаптивного рівня взаємодії з викладачами, основною метою якого є забезпечення успішності їх навчальної діяльності, а не формування

спрямованості на діяльність в якості вчителя фізичної культури. Головним завданням навчання студентів у ВНЗ є предметна підготовка, меншою мірою - психолого-педагогічна підготовка як майбутніх учителів фізичної культури. Зміст вищої освіти побудовано на класичній ідеології цінності фундаментальної освіти, яка позитивно впливає на процес інтелектуального розвитку, меншою мірою - на професійне самовизначення майбутніх вчителів. Сучасна спортивна освіта в своєму змістовному аспекті не відображає ідеї інтеграції та інформатизації, а диференційований підхід в основному розглядається на рівні профільної диференціації, що обумовлено, класичною моделлю організації навчального процесу. Спортивна освіта у ВНЗ характеризується розривом між теоретичним і методичним компонентами. Ставлення до професійної діяльності обумовлено певною мірою неузгодженістю понятійного апарату, освоєного в шкільній освіті та пропонованого майбутнім учителям у ВНЗ, що негативно позначається на їх готовності до професійного самовизначення. Відсутність завдань з формування професійної спрямованості при вивченні спортивних дисциплін не сприяє реалізації технології розвивального навчання.

Дослідження показало, що викладачі ВНЗ зазнають труднощів у виборі та навчанні студентів - майбутніх вчителів фізичного виховання-алгоритмам самоосвіти в силу наступних причин:

- відсутність володіння практичним досвідом професійного самовизначення та алгоритмами самоосвіти, знайомство з ними лише з різних теоретичних джерел;

- наявність досвіду професійного самовизначення, засвоєння особистісно-значущих алгоритмів самоосвіти методом проб і помилок,

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Аналіз та узагальнення науково-методичних підходів стосовно сучасних проблем професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури при вивченні фахових дисциплін дозволив нам сформулювати такі висновки: гуманістична спрямованість сучасної професійної освіти, компетентнісна парадигма, особистісно орієнтований підхід дозволяють побачити основні напрямки діяльності сучасного викладача в ході вирішення проблем, в тому числі і позначених нами, але подолання труднощів неможливо без ініціативності і творчості, без самовіддачі та любові до своєї професії, без поваги до своїх учнів.

Вважаємо, що вирішення протиріч, визначених у спортивній освіті, повинно базуватися на методологічних підходах, принципи яких створюють умови для розвитку професійно-значущого самопізнання та набуття студентами - майбутніми вчителями фізичної культури способів самореалізації в процесі навчальної діяльності.

---

*Література*

1. Закон України про вищу освіту: за станом на [10.02.2010 внесення змін \(закон від 19.01.2010 N 1798-VI /1798-17/\)](#) / Відомості Верховної Ради України. – Офіц.вид. – К. : Парлам.вид-во, 2002. – №20. – 134 с. – (Бібліотека офіційних видань).
2. Каплунович Т.А. Парадигма самоорганізації в експериментальній моделюванні системи підвищення кваліфікації педагогів: автореф. дисс. д.п.н. : 13.00.08 /Каплунович Татяна Александровна. – Великий Новгород, 2002. – 42 с.
3. [Кулюткін Ю. Н. : Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткін. – Ленинград, 1986. –21 с.](#)
4. Колесникова І.А., Горчакова-Сибірська М.П. Педагогічне проектування: уч. посібник для виш. учеб. заведень / под ред. І.А. Колесникової. М.: Издательский центр «Академия».– 2005. – 288 с.
5. Кулюткін Ю. Н. Изменяющийся мир и образование взрослых / Ю. Н. Кулюткін // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – 1996. –№6. – С.5 – 7.
6. Щедровицкий Г.П. / ПРОЦЕССЫ И СТРУКТУРЫ В МЫШЛЕНИИ / КУРС ЛЕКЦИЙ Из архива Г.П.Щедровицкого. – М.: "Путь". – Т.6. – 2003.
7. Краевский В.В. Методология педагогики: Посібник для педагогов-исследователей / В. В. Краевский . – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
8. Попова Н. П. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации: автореф. дисс.канд. пед. наук. : 13.00.08 / Попова Надежда Павловна. – Великий Новгород, 1999 г. – 40 с.
9. Руднева Т.И. Готовность специалистов к соблюдению норм профессиональной этики / Т.И. Руднева, Н.О. Липатова, Н.В. Агеенко // Самара: Изд-во «Самарский университет». – 2009. – 324 с.
10. Смирнов И.П. Теория профессионального образования / И.П. Смирнов // М.: Российская академия образования: НИИРПО, 2006. – 320 с.

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**Соколенко Т.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 378.141(09)(477.54/.62)

### ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩОЇ ШКОЛИ НА СЛОБОЖАНЩИНІ

*У статті систематизовано та визначено основні документи та етапи формування менеджменту вітчизняної вищої школи у другій половині XIX століття як найбільш інтенсивного й результативного періоду стосовно реформаторських процесів та перетворень в освітній галузі, зокрема й у питаннях організації діяльності вищих навчальних закладів Слобожанщини означеного періоду.*

**Ключові слова:** реформування, вища школа, управління.

**Соколенко Т.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента Славянского государственного педагогического университета*

### ИСТОКИ СТАНОВЛЕНИЯ МЕНЕДЖМЕНТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА СЛОБОЖАНЩИНЕ

*В статье систематизированы и определены основные документы и периоды формирования менеджмента отечественной высшей школы во второй половине XIX века как наиболее интенсивного и результативного периода относительно реформаторских процессов в образовательной сфере, в частности и в вопросах деятельности высших учебных заведений Слобожанщины данного периода.*

**Ключевые слова:** реформирование, высшая школа, управление

**Sokolenko T.**

*- candidate of Pedagogical sciences, associate professor of the Management department of Slavyansk State Pedagogical University*

### THE SOURCES OF FORMATION OF MANAGEMENT OF HIGHER SCHOOL IN SLABOZHUNSHINA

*The basic documents and periods of formation of management of our country higher school in second half of the XIX century as more intensive and effective period relatively reformatory process in educational sphere are systematized in the article. In particular there is in the questions of activity of Slabozhunschina higher institutes of education of this period.*

**Key words:** reformation, higher school, management.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Важливим підґрунтям у контексті реформи вищої школи є витоки та досвід формування вітчизняної системи вищої освіти, зокрема, її управлінський аспект.

Вищезазначене зумовлює необхідність ретельного і всебічного вивчення надбань минулого з історії становлення й функціонування вітчизняної вищої школи та визначення шляхів їх творчого використання в умовах розвитку національної системи освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Цікаві дані з точки зору становлення та розвитку вітчизняних університетів досліджуваного періоду містять фундаментальні дореволюційні історико-педагогічні монографії: Д.Багалія – “Опыт истории Харьковского университета /с 1802 по 1815гг./”, “Опыт истории Харьковского университета /с 1815 по 1835 гг.”, “Ученые общества и учебно-вспомогательные учреждения Харьковского университета /1805-1905/”; Д.Багалія та М.Халанського “Опыт истории историко-филологического факультета Харьковского университета за первые сто лет его существования”; Д.Багалія та І.Осипова “Физико-математический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования”; Д.Багалія та М.Чубинського “Юридический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования /1805-1905/”; Д.Багалія, М.Сумцова, В.Бузескула “Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования /1805-1905/”, К.Фойгта “Историко-статистические записки об Императорском Харьковском университете и его заведениях от основания университета до 1859 г.”; М.Владимирського-Буданова “История Императорского университета св. Владимира”; В.Іконникова “Историко-статистические записки об ученых и учебно-вспомогательных учреждениях Императорского университета св. Владимира /1834-1884/”, які торкаються реформування вітчизняної вищої освіти ХІХ століття.

Фактологічний матеріал щодо загальної характеристики діяльності вітчизняних університетів у досліджуваній період уміщено в наукових роботах А.Алексюка, Л.Ваховського, В.Вихрущ, Л.Вовк, Н.Дем'яненко, М.Євтуха, Т.Завгородньої, С.Золотухіної, В.Курила, О.Микитюка, І.Руснака, О.Сухомлинської, Б.Ступарика, М.Чепіль, Г.Щетиніної та інших.

**Формування цілей статті (постановка задач).** Вектор нашого дослідження звернений до другої половини ХІХ століття, як найбільш інтенсивного й результативного періоду стосовно реформаторських

процесів та перетворень в освітній галузі, зокрема й у питаннях організації діяльності вищих навчальних закладів Слобожанщини означеного періоду та їх ефективного використання. Метою статті є систематизація основних документів та визначення етапів формування вітчизняного менеджменту вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Криза кріпосницьких відносин, загострення класових суперечностей в кінці XVIII – на початку XIX століття змусили царський уряд стати на шлях реформ у країні, у тому числі й у галузі освіти. Згідно даних, приведених Д.Багалієм в монографії “Опыт истории Харьковского университета по неизданным материалам (с 1802 по 1815 гг.)”, державна політика на початку XIX століття була спрямована на створення системи вищої освіти у всій державі, оскільки саме в цей період державою було усвідомлено значущість освіти для росту її добробуту [1, с.15].

Як відомо, у 1802 р. було створено Міністерство народної освіти, головним обов’язком якого було “виховання юнацтва і розповсюдження наук” [6, с. 35]. У 1803 р. були видані “Предварительные правила народного просвещения”, що розділили Росію на 6 навчальних округів. Згідно з цією постановою в кожному окрузі повинен був діяти університет, у губернському місті – гімназія, у повітовому – повітове училище, а селищі – приходське. Нова, більш цілісна за структурою система освіти, закріплювалася “Статутом учбових закладів, підвідомчих університетам” (1804 р.) Основні положення організації й діяльності вищих навчальних закладів в Україні, як і в цілому Російської імперії, регламентувались університетськими статутами.

Усього в XIX столітті в Україні було прийнято 6 університетських статутів, у яких, на думку Х.Танклера і Є.Князева “выражалась идеальная модель университета, желательная для самодержавия” [1,с. 37].

Аналіз офіційних документів (статутів, розпоряджень, постанов, циркулярів, правил, наказів) вищих навчальних закладів XIX століття показав, що створення належної матеріально-технічної і методичної бази вищих навчальних закладів, облаштування навчально-допоміжних установ перебувало в постійному колі зору як Міністерства народної освіти, так і адміністрації університетів.

Вивчення положень Статутів університетів України досліджуваного періоду дало можливість прослідкувати етапи становлення та розвитку менеджменту університетів, які змінювались з прийняттям: у 1804 р. Статуту Харківського університету, у 1833 та 1842 роках Статутів університету св. Володимира, загально-університетських Статутів 1835, 1863 та 1884 років.



Статут 1804 р. юридично закріплював створення при університетах відповідного навчально-методичного комплексу, визначав його структуру та порядок функціонування з метою “розповсюдження знань і освіти”. Науково-допоміжні установи університету визначались як ефективний засіб удосконалення навчального процесу, проведення науково-дослідної роботи та поширення знань серед широких верств населення.

Аналіз історико-педагогічних матеріалів [2] показав, що 14 грудня 1832 р. був заснований Київський навчальний округ, до якого входили Чернігівська, Волинська, Київська та Подільська губернії під управлінням Е.Ф. фон-Брадке. Протягом 1832 – 1833 рр. в Київському навчальному окрузі було відкрито 4 гімназії, 6 повітових і 26 приходських училищ, але не було вищого навчального закладу. Тому, 8 листопада 1833 р. було оприлюднено “Височайший наказ” про заснування в Києві університету.

Вивчення матеріалів монографії проф. М.Владимирського-Буданова [3] дозволяє стверджувати, що Київський університет призначався для “общерусского просвещения”, тому його діяльність, в першу чергу, була спрямована на засвоєння студентами російської мови, вивчення вітчизняної історії та національних традицій. В перші роки діяльності Київський університет функціонував у складі 2 факультетів: філософського і юридичного. 25 грудня 1833 р. був затверджений Статут університету св. Володимира. Даний Статут приймався як тимчасовий, на 4 роки. Але саме він став за основу майбутнього статуту російських університетів 1835 року.

Порівняльний аналіз Статутів 1804 та 1835 рр. дозволяє констатувати, що не дивлячись на повну ліквідацію автономії університетів, посилення цензурного тиску і встановлення контролю за проведенням науково-дослідної роботи, статут 1835 р. значно збільшив науково-допоміжну базу університетів. На відміну від попереднього, в Статуті 1835 р. право на створення наукових структур (інститутів і наукових товариств) було зафіксовано в одному з останніх розділів: “Про особливі установи при університетах” (п.164).

На думку О.Микитюка [4], саме розширення навчально-методичного комплексу вітчизняних університетів в 30-40-і роки ХІХ століття виявилось за важливе підґрунтя для активізації наукової та науково-дослідної роботи університетів. Зокрема, М. Мілюков зазначав: “Автономний Статут 1804 р. не зміг відразу піднести російські університети на належний рівень. Авторитетний Статут 1835 р. не зміг перешкодити досягти вперше розквіту”.

Як відомо, 50-і – початок 60-х років ХІХ століття характеризуються зниженням наукової активності вітчизняних університетів, що зумовлювалась: зменшенням кількості компетентних викладачів, великою

кількістю обов'язкових предметів в університетських курсах, недостатньою підготовленістю осіб, що вступали до університетів, поступовим відставанням навчально-методичної бази від західноєвропейських зразків. Це, в свою чергу, змусило Міністерство народної освіти зайнятися пошуком засобів для покращення становища в університетах. Так, на основі висновків про стан справ в Московському університеті, наданих Міністерству народної освіти в квітні 1859 р., з урахуванням особливостей структури Харківського та Київського університетів, були зібрані матеріали з їх реорганізації.

Новий Статут Імператорських Російських університетів було ухвалено 18 червня 1863 року. Він сприяв не тільки поверненню вищим навчальним закладам наданих їм раніше прав і розширенню самостійності у вирішенні питань внутрішнього управління, а й вносив ряд положень щодо активізації наукової діяльності та покращення матеріально-технічної бази університетів.

Характерною рисою Статуту 1863 р. стало виділення спеціального розділу "Про засоби для розвитку наукової діяльності університетів", що вперше посилило значення університетів не лише як навчальних закладів, необхідних для підготовки осіб до служби, а й наукових установ. Зокрема, в п.121 Статуту Імператорських Російських університетів (1863 р.) зазначалось, що кількість і склад навчальних посібників і зібрань науково-допоміжних установ визначається штатом університетів. Але вони можуть розширюватись з дозволу Міністерства народної освіти у відповідності до потреб і за наявності додаткових коштів.

Зауважимо, що аналіз постанов і розпоряджень Міністерства народної освіти в період університетської реформи 1863 р. показав, що особлива увага зі сторони уряду була звернена на науково-дослідну роботу студентів. Міністерство народної освіти наполягало на "посиленні" практичних занять на всіх факультетах університетів. Отже, статут 1863 р. значно розширив навчально-допоміжну базу університетів, створив сприятливі правові і фінансові можливості для функціонування навчально-методичних комплексів вищих закладів освіти.

В аспекті досліджуваної проблеми звертає на себе увагу той факт, що з боку урядових кіл Російської імперії після введення в дію статуту 1884 р., було вжито дієвих заходів щодо покращення навчально-допоміжних установ вітчизняних університетів. Зокрема, циркуляром Департаменту народної освіти від 7 червня 1888 р. на розширення і покращення навчально-допоміжних установ шести університетів, які керувались статутом 1884 р., асигнувались кошти в розмірі 1 млн. 500 тис. крб. з розподілом зазначеної суми по 250.000 крб. на рік, розпочинаючи з 1890 р. Відповідно до постанови Міністерства народної освіти від 21

липня 1899 р., в якій визнавалась необхідність покращення матеріальної бази університетів з метою успішного проведення практичних занять зі студентами, була виділена сума в 50.000 крб. [5].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Таким чином, аналіз матеріалів з теми дослідження дозволяє стверджувати, що становлення менеджменту вітчизняних університетів впродовж ХІХ – початку ХХ століття пройшло декілька етапів, які визначались введенням в дію статутів 1804, 1833, 1835, 1842, 1863, 1884 рр. розпорядженнями, циркулярами та постановами Міністерства народної освіти. Потребує подальше дослідження управлінських аспектів вітчизняної вищої школи у ретроспективі, що дозволить їх творчо використовувати у процесі реформування сучасної вищої школи.

### *Література*

1. Багалеї Д.И. Опыт истории Харьковского университета. – Т.2. (1815-1835 гг.) – Х.: Тип. и лит. М.Зильберберга, 1904. – С.374-485.
2. Историко-статистические записки об ученых и учебно-вспомогательных учреждениях Императорского университета св. Владимира (1834-1884): Иконников В.С. – К.: Тип. Ун-та, 1884. – 309с.
3. История Императорского университета св. Владимира. / Составил ордин. проф. Владимирский-Буданов М.Ф. – К., 1884. – Т.1. – С.307-330, 490-498.
4. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України. – Х.: ОВС, 2001. – 255с.
5. Ответ Совета Харьковского университета на вопросы, предложенные Министерством народного просвещения об изменении Устава 1884 г. – Х.: Тип. ун-та, 1901. – 143с.

### *Барилко Є.*

– старший викладач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

### *Барилко С.*

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу германських та романських мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

УДК 37.035.6(73)

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ США**

*У статті висвітлюється й аналізується досвід патріотичного виховання учнів середніх шкіл США, розкривається його зміст. Визначено компонентний склад змісту виховання патріотизму в школах США – це*

державний, соціальний та родинний компоненти. Вищезазначені компоненти спрямовані на формування у американських школярів певних рис патріотизму. У виховній практиці всі складові патріотичного виховання знаходяться в тісному взаємозв'язку, залежать один від одного. І за цієї умови утворюють систематичність, цілісність, національну спрямованість патріотичного виховання.

**Ключові слова:** патріотизм, патріотичне виховання, зміст патріотичного виховання, державний компонент, соціальний компонент, родинний компонент, учні середніх шкіл США.

**Барилко Е.**

– старший преподаватель кафедры практики иностранных языков  
Восточнoукраинского национального университета имени  
Владимира Даля

**Барилко С.**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики  
перевода германских и романских языков Восточнoукраинского  
национального университета имени Владимира Даля

#### **ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ США**

В статье рассматривается проблема содержания патриотического воспитания учеников в средних школах США. Учитывая взгляды педагогической науки США, опыт американских школ, основываясь на сущности и структуре патриотизма, определён компонентный состав содержания воспитания патриотизма в школах США – это государственный, социальный и семейный компоненты.

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое воспитание, содержание патриотического воспитания, государственный компонент, социальный компонент, семейный компонент, ученики средних школ США.

**Barylko Y.**

– the senior teacher of the department of Foreign Languages Practice of  
Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University

**Barylko S.**

– the candidate of pedagogical sciences, associate professor of the  
Department of Theory and Practice of Translation and Interpreting (Germanic  
and Romance languages) of Volodymyr Dahl East-Ukrainian National  
University

#### **THE PECULIARITIES OF PATRIOTIC EDUCATION CONTENT IN AMERICAN HIGH SCHOOLS**

The article deals with the problem of patriotic education content in American high schools. Taking into account American schools experience, the achievements of US Theory of Education, the core and structure of patriotism

*the components of patriotic education content in American high schools have been revealed. They are state, social and family components.*

**Key words:** *patriotism, patriotic education, patriotic education content, state component, social component, family component, American high schools students.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** У “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” зазначається, що метою громадянського виховання є формування “свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини, з притаманними їй особистісними якостями, з рисами характеру, світоглядом і способом мислення, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні” [1, с.3].

Українське суспільство має гостру потребу в підвищенні ефективності вітчизняної системи патріотичного виховання. Досвід розвинених країн у цьому сенсі має сприяти ефективному розв'язанню даної педагогічної проблеми в Україні.

Оскільки Сполучені Штати Америки відіграють надзвичайно важливу роль у глобальному масштабі не тільки в сфері економіки, але й в освітній галузі, то вивчення та осмислення досвіду американських педагогів у патріотичному вихованні учнівської молоді сприятиме подальшому його вдосконаленню у вітчизняній школі.

**Аналіз останніх досліджень, в яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Проблематика патріотичного виховання в педагогіці США досліджувалася багатьма українськими та зарубіжними вченими. Значний доробок в сучасну теорію і практику виховання патріотизму в учнівської молоді шкільного віку мають роботи Дж. Д. Батлера, Т. Браммельда, Дж. Спрінга, Дж. Л. Чайлдза. Доречно окремо виділити монографію Дж. Гутека “Філософські та ідеологічні основи виховання”, в якій автор аналізує вплив різних філософських течій на процес патріотичного виховання.

Різні аспекти патріотичного виховання школярів висвітлюються в публікаціях М. Берковітца, Н. Вілланд, Е. Вінн, Л. Колберга, Т. Лікона, Л. Нуччі, А. Олденквіста, Ф. Пауера, К. Райана, Дж. Реста, Е. Тюріела, Е. Хігінса, В. Хьюїта, Е. Шиффер та ін.

Проблеми виховання патріотизму в школах США торкалися у своїх дослідженнях вітчизняні вчені Б. Вульсон, Л. Гончаров, О. Джуринський, Г. Дмитрієв, В. Кравець, Т. Левченко, О. Літвінов, З. Малькова, В. Мітіна, В. Пилипівський, К. Салімова, В. Червонецький та ін.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Вивчення проблеми патріотичного виховання учнівської молоді в США дозволило виділити такі малодосліджені її аспекти: зміст, форми і методи виховання патріотизму в американських школярів та технологій його реалізації у навчально-виховному процесі середніх шкіл США. Проаналізувавши наукові дослідження, ми дійшли до висновку щодо необхідності зосередити увагу на вивченні зарубіжного досвіду в даній галузі виховної діяльності, який може бути використаний і в Україні.

**Формування цілей статті (постанова завдання).** Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити і проаналізувати особливості змісту виховання патріотизму в учнів середніх шкіл США.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Виховання патріотизму становить квінтесенцію навчально-виховної роботи в школах США протягом усього терміну перебування учнів у ній. Особлива увага в цьому відношенні приділяється прищепленню молодому поколінню почуття гордості за свою державу, поваги до діючих у ній законів, існуючих традицій, бажання зробити власний внесок у зміцнення і подальший розвиток країни, бути достойним громадянином, наслідувати кращі приклади відданості Батьківщині.

Спираючись на сутність і структуру патріотизму, враховуючи погляди педагогічної науки США, досвід американських шкіл, визначено компонентний склад змісту виховання патріотизму в школах США. До змісту навчально-виховної роботи з виховання патріотизму в школах США американські педагоги відносять наступні складові:

- формування ціннісного ставлення до патріотичних дій та вчинків,
- набуття системи знань з патріотичного виховання,
- формування вмій і навичок, спрямованих на розвиток світогляду, патріотичних поглядів і переконань,
- виховання потреби до патріотичної діяльності,
- застосування набутих знань, вмій і навичок у практичній діяльності, що сприяє розвитку патріотичних якостей особистості [4; 5; 6; 7].

Формування ціннісного ставлення до патріотичних дій та вчинків кваліфікується педагогами Сполучених Штатів Америки як невід’ємна складова патріотичного виховання. Розвиток почуттєво-емоційної сфери, вважають вони, “зумовлює успішне розв’язання завдань гуманістичного виховання” [6, с. 328] Формування ціннісного ставлення, на думку американських педагогів, сприяє морально-етичному розвитку школярів. Ставлення та цінності розглядаються як основа мотивації до активної участі у практичній патріотичній діяльності. Ми поділяємо думку українських та американських педагогів О.Коркішко, С.Ренсона, які

вважають, що зміст патріотичного виховання містить у собі такі компоненти: державний, соціальний та родинний. Вищезазначені складові спрямовані на формування у американських школярів певних рис патріотизму [2; 8].

Державний компонент передбачає: знання історії своєї Батьківщини, поваги до державного прапора, гімну; розуміння й сприйняття національної ідеї; поняття про захист честі й гідності Батьківщини, гордість за свою державу; відчуття власної відповідальності за долю країни, нації, готовність до захисту своєї Батьківщини; розуміння суті основних громадянських прав та обов'язків, визначених у державних документах; дотримання Конституції США; високий рівень національної свідомості; шанобливе ставлення до Збройних Сил; розуміння величчя американського народу, як основи непорушності держави.

Соціальний компонент спрямований, насамперед на розвиток інтересу до історії країни, героїчного минулого Батьківщини, до життя видатних людей США; знайомство з діяльністю дитячих громадських організацій; вміння виявляти волю, доброзичливість, правдивість, наполегливість, самостійність, творчу активність, відповідальність у навчанні та праці; розвиток політичної культури; готовність виконувати громадські обов'язки; толерантне відношення до людей різних культур і релігій, уміння жити поруч; дбайливе ставлення до національних багатств та природи, готовність виконувати практичну роботу з охорони природного середовища свого міста (селища), країни.

Родинний компонент передбачає виховання любові до батьків, своєї родини й Батьківщини, пошану до героїв країни, знання місць знаходження могил та пам'ятників, догляд за ними; пошану до народних і релігійних традицій, звичаїв, національних і родинних свят та дотримання їх.

Зазначимо, що у виховній практиці всі компоненти знаходяться в тісному взаємозв'язку, залежать один від одного. За такої умови патріотичне виховання набуває систематичності, цілісності, національної спрямованості. Вищезазначені компоненти поділяються американськими вченими у такі аспекти: когнітивний, ціннісний, нормативний і діяльнісний. Виходячи з основоположних ідей щодо важливості формування у американських школярів патріотично орієнтованих понять, уявлень, поглядів, переконань, свідомості, педагоги США включають їх у зміст як загального, так і патріотичного виховання учнів. Розглянемо більш детально ці компоненти в контексті визначених аспектів.

Когнітивний аспект передбачає опанування знаннями з історії Сполучених Штатів Америки, життя видатних людей країни, знання про демократію, розуміння сутності основних громадянських прав та обов'язків, відображених у державних документах, знання традицій,

звичаїв, національних і родинних свят. Більшість педагогів погоджується з тим, що вищезазначені знання необхідно формувати в процесі різних форм педагогічно організованої діяльності [4; 5; 7]. Ефективне опанування учнями цими знаннями відбувається тоді, коли навчальний процес забезпечує можливість творчих пошуків, відкриття нового. По суті вони є основою для формування в учнів національної свідомості й стають тим підґрунтям, що забезпечує здійснювання патріотичних дій і вчинків. Оволодіння цими знаннями дозволяє активізувати їх у різних видах інтелектуальної діяльності, що, в свою чергу, стимулює розвиток розумових здібностей, формує когнітивні вміння та навички. Останні американські педагоги поділяють на дві групи: теоретичні та оцінні. Теоретичні вміння та навички забезпечують можливість пояснювати сутність взаємовідносин людини й держави, вести дискусії з проблем патріотичного виховання, ставити запитання, стисло й чітко відповідати опоненту, виявляти витримку й повагу до нього, робити практичні висновки щодо стану виховання патріотизму в учнів середніх шкіл США та шляхів його вдосконалення. Теоретичні вміння та навички охоплюють таку сторону розумової діяльності, яка виявляється в пошуку оптимальних рішень для розв'язання поставлених завдань, культури висловлювання власної думки та поважливого ставлення до чужої, безпосередньо пов'язаних з питаннями патріотичного виховання, зокрема толерантного ставлення до людей різних культур і релігій, уміння жити поруч. У цілому ті вміння та навички, що віднесені до складу теоретичних, передбачають активізацію засвоєних знань у різних видах патріотично спрямованої розумової діяльності, в якій провідні ідеї, поняття та наукові факти патріотичного характеру отримують реальне відображення.

Оцінні вміння та навички пов'язуються з виявленням ставлення до поведінки школярів та її критичним аналізом, висловлюванням моральних суджень щодо неї, оцінюванням власної теоретичної та практичної готовності до виявлення патріотичних дій і вчинків. Уміння та навички оцінної орієнтації більшою мірою базуються на аксіологічних знаннях [3]. Разом з тим ґрунтовна оцінка стану патріотичного виховання на різних рівнях його організації неможлива без опори на інші види знань, наприклад, деонтологічні. Використання їх дозволяє докладніше виявити ставлення до соціального розділу, встановлювати відповідність діяльності людини здоровому глузду, певним нормам та принципам моралі.

Уміння та навички оцінного характеру, основою яких виступають морально-етичні норми поведінки, за визначенням фахівців з патріотичного виховання, позитивно позначаються на усвідомленні учнями важливості гуманізації взаємовідносин між людьми. Вони становлять підґрунтя патріотично доцільної діяльності, є показником



громадянської культури. Отже, як теоретичні так і оцінні вміння та навички виконують важливі функції в патріотичному вихованні американських учнів, наverting їх до відповідальних дій та вчинків.

Ціннісний аспект змісту виховання патріотизму в американських школярів визначається значенням об'єкта, що зазнає впливу з боку людей або потребує захисту. Ціннісний аспект передбачає опанування учнями відповідними знаннями, уміннями та навичками, а саме: знаннями про універсальну цінність батьківщини як свяченої землі для людей, що на ній мешкають, про історію, героїчне минуле, життя видатних людей країни; значущість держави для задоволення потреб окремої людини, її гармонійного розвитку і захисту й суспільства в цілому. Осягнення того, що саме Батьківщина являє собою непересічне джерело повноцінного існування людини, формує в учнів відчуття власної відповідальності за її долю, готовність до захисту держави, шанобливе ставлення до Збройних Сил. Таким чином, однією з важливих функцій ціннісно орієнтованих знань є спонукання учнів до роздумів морально-етичного плану, пов'язаних із сутністю проблем щодо відносин між людиною і державою, її відповідальністю перед суспільством за дії, які вона чинить. Гуманістична спрямованість ціннісних знань сприяє формуванню в американських школярів відповідних рис характеру, позначається на свідомості, впливає на сутність поведінки, змінюючи її на доцільну, відповідальну, людяну.

Американські педагоги приділяють значну увагу ціннісному аспекту в патріотичному вихованні зростаючого покоління в школі. Він розглядається як основоположний в становленні добропорядного громадянина, що вміє приймати відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, які не принижуючи його людської гідності, слугують на користь держави й американському народу.

Нормативний аспект змісту патріотичного виховання містить у собі систему правових норм і правил організації суспільного життя, в яких зосереджується увага на правах і обов'язках громадян США, і які мають опанувати учні [3]. Цей аспект змісту спирається на низку відповідних знань, умінь, навичок і відношень. Американські педагоги визнають провідними знання з Конституції США, законодавчих актів про громадянські права та обов'язки, історії країни, суспільствознавства та країнознавства. До нормативного аспекту змісту виховання патріотизму американські педагоги відносять прищеплення поважливого ставлення до культурних традицій, народних звичаїв, релігійних вірувань і світоглядних переконань різних груп населення країни, які не шкодять її безпеці та не становлять загрози американській демократії та способу життя. Важливим елементом змісту нормативного компонента виступають знання правових

основ взаємодії людини з довкіллям (природним і соціальним). У них зосереджуються головні положення щодо обов'язків та правил поведінки кожного громадянина. У цілому вони спрямовані на підвищення відповідальності громадян за наслідки діяльності в соціально-природному оточенні. Тому ці правові положення знаходять відображення в шкільних дидактичних матеріалах і курсах з “Конституції США”, суспільствознавства, країнознавства та ін. Вивчення конституції є важливою складовою правового і громадянського виховання американських школярів. Опанування учнями правових знань поєднується з громадянським і морально-етичним вихованням, що, на думку американських педагогів, підвищує їхню соціальну значущість, сприяє свідомому дотриманню запроваджених норм і правил поведінки в довкіллі. Особа, яка поважає закон, усвідомлює його життєву необхідність і дотримується його положень у повсякденному житті, буде співвідносити свої дії й вчинки відповідно до нього. Отже, правові знання становлять важливий елемент змісту патріотичного виховання в цілому, створюючи той ґрунт, на якому відбувається формування відповідального громадянина-патріота, спроможного узгоджувати задоволення власних потреб, економічні, політичні пріоритети з чинним законодавством, яке регулює взаємовідносини людини з суспільством та навколишнім середовищем, запроваджує доцільні норми та правила поведінки у соціальному оточенні [6; 7; 9].

Американські педагоги вважають за необхідне знайомити школярів із народними та релігійними традиціями, звичаями, національними святами, що встановилися в країні протягом багатьох років, формувати в них такі риси характеру, як пошана до вищезазначених традицій, звичаїв, національних свят, творчу активність, а також повагу до людей різних культур і релігій, толерантне ставлення до них. Народознавчі знання допомагають встановлювати зв'язки між устроєм життя всіх мешканців Сполучених Штатів Америки, їхніми культурами з доцільністю поведінки в суспільстві та навколишньому середовищі, відчуттям морального обов'язку в дотриманні прийнятих вимог, ставитися до них як особисто значущих [7]. У процесі опанування нормативними знаннями, учні середніх шкіл США засвоюють, що досвід американців з цього питання складався поступово, з урахуванням найбільш цінних практичних знань, умінь та навичок. Засвоєння учнями набутого досвіду забезпечить у майбутньому дорослому житті уникнути багатьох помилок старшого покоління. Отже, в процесі патріотичного виховання опора на народні морально-етичні цінності в поєднанні з сучасними нормами права, що регулюють відносини людини з суспільством та навколишнім середовищем на державному рівні, надає широкі можливості для формування в учнів високого рівня відповідальності

за долю своєї багатонаціональної країни, потреби брати особисту участь у розв'язанні міжетнічних проблем, розглядаючи її як почесний обов'язок громадянина і людини.

Діяльнісний аспект змісту патріотичного виховання тлумачиться американськими педагогами як сукупність різноманітних видів та способів діяльності школярів, спрямованих на формування в них пізнавальних і практичних умінь і навичок, розвиток вольових якостей, а також потреби й уміння виявляти активність у розв'язанні нагальних для суспільства проблем [3]. Діяльнісний аспект містить у собі певне коло знань, умінь та навичок, якими учні повинні опанувати. У їхньому числі доцільно виділити такі: знання державного гімну, розуміння й сприйняття національної ідеї; способи та засоби організації й здійснення досліджень, пов'язаних з пошуком місць знаходження могил та пам'ятників героїв своєї країни; готовність стати на захист Батьківщини; знайомство з діяльністю дитячих громадських організацій; готовність виконувати громадські обов'язки; розвиток політичної культури; готовність брати участь у практичній суспільнокорисній роботі (екологічного, благодійного, пошукового тощо характеру).

Важливий аспект знань діялісного характеру становлять знання про мотиви і стимули, що спонукають до участі в патріотичній діяльності, потягу до творчого самовиявлення особистості при виконання патріотичних вчинків і дій. Знання діялісного характеру становлять важливу частину змісту патріотичного виховання. Їхня значущість полягає в тому, що вони складають теоретичну базу для подальшого опанування учнями практичних умінь та навичок.

Уміння та навички діялісного характеру пов'язані з безпосередньою участю школярів у практичній патріотично налаштованій діяльності. Це – дотримання народних і релігійних традицій, звичаїв, участь у національних святах; виконання гімну, патріотичних пісень, вивішування державного прапора; практична робота з охорони природного середовища свого міста (селища), країни; участь у роботі дитячих громадських організацій, виконання громадських обов'язків.

До вмінь та навичок практичної орієнтації належать такі, що передбачають виконання учнями творчих видів роботи, вивчення й самостійне опанування знаннями. У зв'язку з цим особливого значення набувають уміння виконувати завдання пошукового характеру. Пошукова діяльність надихає школярів на самостійне опанування знаннями, їхню подальшу апробацію, перевірку на інформаційну цінність, достовірність. Пошукова діяльність насамперед пов'язується з формуванням патріотичних якостей особистості. Таким чином, участь школярів у практичній роботі сприяє формуванню умінь і навичок діялісного

характеру, які допомагають втілювати відповідні знання в реальній дійсності.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, основні компоненти, що складають зміст патріотичного виховання американських школярів є державний, соціальний і родинний. Вищезазначені компоненти поділяються американськими вченими у такі аспекти: когнітивний, ціннісний, нормативний і діяльнісний. У своїй сукупності всі компоненти змісту покликані сформувати всебічно розвинену особистість, яка добре усвідомлює свої громадянські обов'язки, дотримується правових норм суспільного життя, є законослухняною, соціально активною, морально зрілою, відповідальною, знаючою, що і як робити, самодостатньою, самокритичною, об'єктивною в оцінці можливостей і результатів діяльності інших людей, емоційно адекватною, спроможною до продуктивної розумової і практичної діяльності.

Цікавим для подальшого дослідження може бути вивчення питання щодо реалізації змісту виховання патріотизму в навчально-виховному процесі середніх шкіл США.

### *Література*

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагог. газета.– 2000.– № 6 (72), черв.– 6 с.
2. Коркішко О.Г. Виховання патріотизму молодших школярів у позаурочній виховній роботі : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07– Теорія і методика виховання. – Слов'янськ, 2004. – 244 с.
3. Червонецький В.В. Екологічна освіта учнів у школах країн Європейського регіону та США / Червонецький В.В. // Монографія. – Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2005. – 336 с.
4. Apple Michael. Patriotism, Pedagogy and Freedom / Michael Apple // Teachers College Record. – 2002. P. 1760–1772.
5. Archard David. Should We Teach Patriotism? / David Archard // Studies in Philosophy and Education. – N.Y., 1999. – P. 157–163.
6. Ichilov O. Political Sociolization, Citizenship Education and Democracy / O. Ichilov // New York : Teachers College Press, 1990.
7. Modern Patriotism / <http://www.sustainourfuture.org> / Patriotism /
8. Renshon S. / <http://ww.cis.org> / Renshon.
9. Teaching for Democracy. / <http://www.democraticdialogue.com> / DDpdfs / PDKWestheimer.

**Бурова Е.**

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.013 (091)

### ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ДІЯЧІВ ОСВІТИ

У статті проаналізовано вибрані праці науковців, в яких приділено значну увагу питанням теорії та практики навчання й виховання. Наголошується на тісному взаємозв'язку між теорією та практикою, який підкреслює єдність цього процесу при досягненні навчально-виховної мети. На підставі результатів проведеного історико-педагогічного дослідження автор доводить, що теорія завжди пов'язується з практикою і безпосередньо витікає з практичної діяльності учнів.

**Ключові слова:** теорія і практика, взаємозв'язок, навчання, виховання.

**Бурова Э.**

- аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

### ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ДЕЯТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы избранные труды выдающихся ученых, в которых уделено значительное внимание вопросам теории и практики обучения и воспитания. Делается ударение на тесной взаимосвязи между теорией и практикой, которая подчеркивает единство этого процесса при достижении учебно-воспитательной цели. На основании результатов проведенного историко-педагогического исследования автор доказывает, что теория всегда связана с практикой и непосредственно вытекает из практической деятельности учеников.

**Ключевые слова:** теория и практика, взаимосвязь, обучение, воспитание.

**Burova E.**

- Post-graduate student of the pedagogics department Slavyansk State Pedagogical University

### PARTICULARITIES OF THE INTERACTION OF THEORY AND PRACTICE IN PEDAGOGICAL HERITAGE OF THE EDUCATION FIGURES

In the article elected works of prominent scientists are analyzed, in which is spared significant consideration to questions of theory and practice of the education and upbringing. The article emphasizes close connection between

*theory and practice, which lays stress the unity of this process at achievement educative purpose. On the grounds of results historical-pedagogical the author proves, that theory is always connected with practice and directly follows from practical pupil's activity.*

**Key words:** *theory and practice, connection, education, upbringing.*

**Постановка проблеми.** Удосконалення вищої освіти, зокрема, педагогічної, потребує не тільки поліпшення якості навчальних планів і програм, а й підвищення навчально-виховного процесу школи. На сучасному етапі прослідковується тенденція відставання теорії від практики. Теорія не встигає слідкувати за інноваційними розробками та модернізаціями, що відбуваються в роботі загальноосвітньої школи та в системі вищої освіти. Суттєвою допомогою в цьому напрямку може стати вивчення та творче використання педагогічно цінних ідей і досвіду минулого. Досвід попередніх поколінь, а також розробка теоретичних та практичних здобутків нині стають джерелом розвитку й удосконалення взаємодії вищого навчального педагогічного закладу зі школою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема теорії та практики навчання та виховання особливо цікаво відображена в дослідженнях відомих педагогів минулого: Я.А. Коменського, Н.К. Крупської, А.В. Луначарського, А.С. Макаренка, С.І. Миропольського, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського, С.Т. Шацького.

Не мало вчених сучасності таких, як: А.М. Алексюк, С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, В.І. Журавльов, С.Т. Золотухіна, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, М.М. Скаткін, Н.Ф. Талізїна приділили цій проблемі великої уваги.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є розкриття взаємозв'язку теорії та практики навчання та виховання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Введення нових навчально-педагогічних розробок для вищої школи позначає єдність теорії та практики, що надає змогу удосконалювати навчально-виховний процес завдяки використанню сучасних психолого-педагогічних досягнень.

Проблема взаємодії теорії та практики давно цікавила багатьох вчених та діячів освіти.

Великий дидакт Ян Амос Коменський підкреслював практичну мету навчання: "Чим більше знання спирається на відчуття, тим воно певніше. Тому, коли ми бажаємо прищепити учням істинне й тверде знання речей, взагалі треба навчати всього через особисте спостереження і чуттєвий доказ" [3, с. 159].

Сформульовані ним правила класно-урочної системи навчання і на сьогодні залишаються практично корисними в процесі організації навчальної роботи. Широко вивчаючи та оцінюючи теоретичну та

практичну спадщину Я.А. Коменського, підкреслимо, що практика – не є область застосування вивченої теорії, вона завжди є її продовженням.

Й.Г. Песталоцці був автором великої кількості педагогічних праць, які він присвятив теорії елементарної освіти, яка включала в себе теорію розумового, фізичного і морального розвитку. Він наголошував на тому, що розвиток дитини починається з найпростішого і рухається до складного. У своїй педагогічній праці «Лінгард і Гертруда» він навчав дітей поєднувати навчання з роботою: «...діти були далеко здібніші до розумової і ручної праці...» [6, с. 228].

Вчений стверджував, що практичне застосування пізнань отримане в процесі спостереження забезпечує цим пізнанням більш високий ступінь практичного застосування, ніж теоретичне вивчення матеріалу.

Вивчаючи праці педагога Й.Г. Песталоцці слід зазначити, що він є засновником теорії початкового навчання та трудового виховання дітей бідняків. У своїх дослідженнях вчений запропонував учителям прогресивну теорію трудової школи, шкільного виховання учнів та елементарної освіти на основі якої і намагався практично поєднати навчання і виховання дітей з працею.

Не менш значущою в педагогіці є постать С.І. Миропольського, який вважав доцільним процес навчання й виховання будувати на основі взаємозв'язку теорії з практикою, що має великого значення для педагогічної думки. У своїй праці “Теория и практика в воспитании” С.І. Миропольський зазначав: “Практика без теорії неможлива...окремо взята, вона виявляється неспроможною і потребує допомоги теорії, але було б помилковим припущення, що теорія складає усе. Узята окремо від практики, вона виявляється безсильною та неспроможною, як і одна практика” [8, с. 20].

У інших працях педагога щодо теорії навчання чітко видно, що основою навчання у початковій школі повинна бути дитина, яка росте й розвивається за умов суспільного виховання, світогляду, культури й мови народу.

Заслуга С.І. Миропольського перед педагогічною наукою полягає в розробці цілісної системи теорії і практики, яка відображала гуманний підхід до процесу всебічного розвитку особистості та пропаганді використовувати тільки ті прийоми навчання, які пройшли апробацію практикою.

Проблема теорії та практики не обминула і відомого педагога К.Д. Ушинського. У своїй першій педагогічній статті “Про користь педагогічної літератури” К.Д. Ушинський порушив питання про значення педагогічної літератури в поширенні педагогічної теорії під час виховання,

де він підкреслював: «Не можна не зізнаватися, що невідповідність педагогічної практики і педагогічної теорії – дуже значна» [10, с. 15].

К.Д. Ушинський зазначав, що між теоретиками та практиками дуже часто виникають суперечки: «Теорія не може відмовитись від дійсності, факт не може відмовитись від думки» в якій чітко видно, що не існує такого педагога-практика, який би не мав своєї теорії виховання і немає такого педагога-теоретика, який би не оперував фактами [10, с. 17].

К.Д. Ушинський піднімав низку теоретичних проблем: наукові основи педагогіки, співвідношення педагогічної теорії і практики, місце й роль виховання в педагогічному процесі.

Надалі слід відзначити, що цікавим для нашого дослідження був початок ХХ століття, це той час, коли почала підвищуватися творча і педагогічна майстерність вчителів, коли намагалися знайти нові форми та методи навчання для покращення взаємозв'язку теорії та практики виховання учнів. Подальший розвиток ідеї взаємодії теорії та практики знайшли своє відображення в працях Н.К. Крупської, А.В. Луначарського, А.С. Макаренка, С.Т. Шацького, які пережили період “відродження” педагогічної освіти та створили у педагогіці оригінальну теорію та практику навчання.

Великого значення займала педагогічна діяльність Н.К. Крупської, яка в своїх працях про методи навчання, наполягала розглядати питання про єдність теорії та практики, але при цьому намагалася уникати утилітарного підходу до теорії, яка потрібна тільки на сьогодні.

Н.К. Крупська засуджувала тих вчителів, які не могли поєднати теорію з практикою і які непомітно ігнорували теорію, але при цьому залишали в роботі лише практику: «Уміння пов'язати практику з теорією дрібні на перший погляд питання...», але не всі вчителі могли досягти цієї мети [4, с. 189].

Вона зробила великий внесок з впровадження теорії освіти, яку бачила у всебічному розвитку дитини і яка була духовно та фізично підготовлена до виробничої праці. Вперше в історії розвитку педагогічної думки нею було теоретично обґрунтоване місце дитячого колективу при формуванні особистості в суспільстві [4, с. 190].

Подальший розвиток і практичне застосування поглядів Н.К. Крупської були підтримані видатними діячами освіти: М.К. Гончаровим, А.В. Луначарським, А.С. Макаренком, С.Т. Шацьким, які вважали що з теорії витікає практика. Це було відображено в теоретичному положенні про колектив .

Аналіз педагогічної спадщини С.Т. Шацького, дозволив дійти висновку, що за його авторською концепцією, щодо розробки теоретичних позицій експериментального пошуку, теорія почала займати перше місце, а



практика – друге. Ще в середині 20-х рр. тоді, коли не можна було відкрито висловлювати своїх власних симпатій до певних педагогічних напрямлень, він сам всіляко підкреслював: «Моя теоретична підготовка слабка, особливо на початку практичної діяльності» [1, с. 77].

На думку С.Т. Шацького, народність і відкритість у педагогічному процесі це тісний зв'язок дитини з життям, можливість адаптуватися до того всього нового, що витікає з теорії під час навчання на практиці.

Важливого значення, при дослідженні взаємозв'язку теорії та практики, набула діяльність А.С. Макаренка, який урізноманітнив та удосконалив свій педагогічний досвід новою методикою виховання. Він один з перших хто у педагогічній літературі наголосив на тому, що між теорією і практикою є тісний взаємозв'язок. А.С. Макаренко дійшов висновку: “Практика неможлива без теорії, теорія неможлива без практики” [5, с. 395].

А.С. Макаренко вніс великий вклад в розробку всіх важливих проблем теорії та практики виховання. Він писав: “... в галузі мети, в галузі доцільності я впевнений, що наша педагогічна теорія зробила огріх насамперед. ...Я в своїй практиці дуже багато терпів від боротьби з такими помилками” [7, с. 67].

В одному із своїх основних положень він наполягає на тому, що продуктивна робота на практиці можлива лише за наявності в колективі дружнього мікроклімату, єдиної методики виховання в межах свого класу та школи, при взаємодопомозі один одному в будь-якій ситуації.

У другій половині 30-х років виходить твір “Педагогічна поема”, в якому досліджуючи теорію та практику виховання в колективі, використав свій досвід роботи педагога-новатора в колонії: “Яка чудова, захоплююча діалектика! Вільний...колектив не здатний стояти на місці. Форма існування вільного людського колективу – рух вперед, форма смерті – зупинка” [6, с. 380]. Свої основні погляди з питань теорії поведінки він перевіряв на практиці особистої виховної роботи, добивався, щоб дітям були зрозумілі моральні цінності.

Вищевикладене надає змогу стверджувати, що А.С. Макаренко розробив ряд нових методів виховання, яких не знала педагогічна теорія й довів у своїх дослідках, що теорія завжди перевіряється практикою.

А.В. Луначарський розробив основні питання теорії та практики в вихованні та навчанні молоді, в організації народної освіти та в будівництві школи. Своїми літературними працями намагався довести суспільству, що на освіту мають права всі, не залежно від суспільного положення [11, с. 499].

Відомий теоретик П.П. Блонський співвідносив велику практичну педагогічну діяльність з теоретичною роботою в області педагогіки і психології. У своїй творчості він поєднував теорію та практику при

вирішенні практичних завдань учнями. «В народній школі дитина повинна, перш за все, не обучатися теоретичним знанням, але вчитися жити» [2, с. 39].

Найголовніша мета досліджень у творчості П.П. Блонського – це практичне, і теоретичне знайомство з різними життєвими ситуаціями, які мають між собою тісний зв'язок.

**Висновки.** Таким чином, аналіз наукового доробку вчених минулого та сучасності дає підстави стверджувати, що основою теорії перш за все є практика. Практика без теорії неможлива, але практика не є областю застосування вивченої теорії, вона завжди є її продовженням.

Зв'язок теорії з практикою різнобічний та важкий, який перед вивченням практичного завдання змушує розглянути теоретичний матеріал, без якого неможливе вирішення поставленої мети. Засвоєний теоретичний матеріал під час виконання практичних завдань переконує учнів в точності засвоєного та формує в них вміле застосування теоретичних умінь та знань в практичній діяльності. Це вимагає наявності у вчителя теоретичних знань з педагогіки, психології, філософії, методики навчання та виховання, для того, щоб використовувати їх на практиці. Адже дуже часто викладач не може застосувати теоретичні знання тому, що вони придбанні протягом життя і не мають наукових основ.

Підсумовуючи вищевикладене можна дійти висновку, що поєднуючи сучасні досягнення педагогічної теорії і практики з позитивним досвідом минулого визначаються нові шляхи до поєднання сутності і змісту освіти.

### Література

1. Беляев В.И. Теоретические основы педагогической концепции С.Т.Шацкого // Педагогика. – 1998 – № 6, С.77.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / [под ред. А.В.Петровского] в 2 кн. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 304 с.
3. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори / Ян Амос Коменський. – Том 1. Велика дидактика. – Вид-во «Радянська школа»: Київ, 1940. – 248 с.
4. Крупская Н.К. Вопросы педагогики / Н.К. Крупская; [под ред. М.К. Гончарова]. – М., 1960. – 375 с.
5. Макаренко А.С. Педагоги пожимают плечами : [Пед. соч.] / Антон Семенович Макаренко. – М : 1957. – т.2. – 496 с.
6. Макаренко А.С. Педагогічна поема / Антон Семенович Макаренко – Твори в 7 т, – Т. 1. – Вид-во «Радянська школа»: К., 1953. –380 с.
7. Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори / Антон Семенович Макаренко. – Вид-во «Радянська школа»: Київ, 1947. – 282 с
8. Миропольский С.И. Теория и практика в воспитании / Сергей Иринеевич Миропольский // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1872. – т.2. – №1-6. – с. 20]
9. Песталоцці Й.Г. Вибрані педагогічні твори / Йоган Генріх Песталоцці. Том 1 – Київ-Харків : Держ. уч.-пед. вид-во «Радянська школа», 1938. – 338 с.

10. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : В 11 т. / К. Д. Ушинский. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1948. – Т.2 – 656с.
11. Хрестоматия по истории педагогики [Сост. И.Е. Лакин, М.В. Макаревич, А.Х. Рычагов]. Минск : «Вышэйш. школа», 1971. – 608 с.

***Рацул А.***

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов  
Кіровоградського національного технічного університету

**УДК 37(09)**

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПИТАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У  
НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ У  
ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті розглядається проблема викладання іноземних мов у загальноосвітній школі та шляхи її розв'язання у другій половині ХХ століття.*

**Ключові слова:** технологія навчання, методи навчання, засоби навчання.

***Рацул А.***

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
Кировоградского национального технического университета

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ  
ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ  
XX ВЕКА**

*В статье рассматривается проблема преподавания иностранных языков в общеобразовательной школе во второй половине XX века и пути ее решения.*

**Ключевые слова:** технология обучения, методы обучения, средства обучения.

***Ratcul A.***

- candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of foreign  
languages of the Kirovohrad national technical university

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ISSUES OF  
IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF  
TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE EDUCATIONAL  
PROCESS OF SECONDARY SCHOOL IN THE SECOND HALF OF  
THE TWENTIETH CENTURY**

*The article deals with the problem of teaching of foreign language in the secondary school in the second part of the XX-th century and the way's of its solution.*

**Key words:** *technology of training, methods of teaching, tutorials.*

Аналіз наукових джерел показав, що стан викладання іноземних мов у середній школі в другій половині ХХ століття помітно міняється як у змістовному, так і в організаційному планах.

Мета статті полягає в аналізі змін, які відбувалися в організації процесу викладання іноземних мов у вітчизняних середніх школах у другій половині ХХ ст. Ми аналізуємо деякі аспекти розвитку організації процесу вивчення іноземних мов не лише в старших класах з тим, щоб побачити, які існували зв'язки завдань, способів їх розв'язання у початкових, середніх класах із завданнями, способами їх розв'язання у старших класах загальноосвітньої школи. Не менш важливим для розуміння становлення і розвитку технологій навчання є питання щодо підготовки кадрів для загальноосвітньої школи.

Соціальне замовлення суспільства, що полягає у вимозі формування в учнів практичних умінь, і насамперед усного мовлення, змусило різко змінити цілі в навчанні, які були зафіксовані програмами 1960 року. Провідною метою стали розвиток усного мовлення й безперекладного читання. Істотно скоротився обсяг граматичного й лексичного матеріалу, що підлягав вивченню, причому в межах восьмирічної школи був розміщений лише той, який необхідний для розвитку усного мовлення; була введена тематика для формування цього виду мовної діяльності [1]. Проте це було лише початком у перебудові навчання іноземних мов у країні.

Поворотним пунктом у вивченні мов у країні стала постанова Ради Міністрів СРСР „Про поліпшення вивчення іноземних мов” від 27 травня 1961 року [2]. Значення цієї постанови полягало не тільки в тому, що вона закріпила курс на практичне вивчення іноземних мов, але й внесла серйозні зміни у всю систему вивчення мов у країні.

На основі досвіду навчання цього предмета в третіх класах ряду міст і в окремих дитячих садках Рада Міністрів СРСР рекомендувала організовувати з урахуванням становища батьків і за їхній рахунок групи для занять іноземною мовою у дитячих садках і початковій школі. У постанові передбачався розподіл класів для занять цим предметом на дві групи за наявності в класі більше 25 учнів. Відзначимо, що подібний розподіл був винятковим випадком в організації викладання іноземних мов у масовій загальноосвітній школі. Крім того, передбачалося створити систему друкованих й аудіовізуальних допоміжних засобів. Неважко помітити, що всі пропоновані заходи були спрямовані, передусім, на створення більш сприятливих умов для розвитку усного мовлення.

У постанові також намічалися заходи щодо поліпшення підготовки вчителів іноземних мов. Так, студентські групи передбачалося скоротити до 7–9 студентів для занять мовою. Для підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів намічалось організувати Вищі педагогічні курси із строком навчання 2 роки. Планувалися заходи із підвищення вимог до вчителів середньої школи; вчителі-неспеціалісти повинні були підвищити кваліфікацію на курсах або звільнитися з роботи. Розширилася мережа шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою до 700. Нарешті, були заплановані заходи щодо поліпшення навчання студентів немовних вищих навчальних закладів, а також з розширення мережі курсів іноземних мов: пропонувалося організувати уроки іноземної мови по телебаченню і радіо, випускати самовчителі й журнал „Дружба” англійською та німецькою мовами.

Отже, у ході дослідження підтверджено прагнення офіційної влади створити нову єдину систему навчання іноземних мов – від дитячого садка до курсів після закінчення вищих навчальних закладів, що надавала населенню можливість постійно вдосконалювати свої знання з мови. Після постанови почалася активна робота щодо її реалізації: створюються навчальні посібники, програми й методичні вказівки з викладання в дитячих садках і початковій школі. Органи освіти особливо були стурбовані питанням про кадри вчителів, без розв’язання якого найкращі починання були б марними.

Як відзначають дослідники, у 1960/61 навчальному році в міських школах РРФСР викладало 5,7 % учителів без освіти, а в сільській місцевості їхня кількість досягала 28,8 % [3, 170]. Водночас потреба у вчителях швидко зростала, адже з 1961/62 навчального року почався розподіл класів на групи, який передбачалося завершити до 1967/68 навчального року. Як наслідок, відбулося зростання освітньо-виховних закладів, у яких іноземна мова зовсім не викладалася. Комісії із закордонних справ і народної освіти Верховної Ради РРФСР констатували в 1966 року: „... в 2858 сільських школах іноземна мова не викладається через відсутність фахівців” [4]. Особливо тяжким було становище в сільських школах. Спеціальне вивчення цього питання показало, що „... найближчим часом задовольнити потребу всіх восьмирічних шкіл РРФСР у вчителів-фахівців з іноземної мови все ще не вдасться” [5, 22]. Ця обставина вимагала створення особливих програм для навчання із самого початку в старших класах середніх шкіл. Якщо врахувати, що в V–VIII класах сільських шкіл у 1969/70 навчальному році навчалось 9,5 млн. учнів, тобто половина всіх учнів з 19,5 млн. [6, 67], то неважко прийти до висновку про те, що корисні заходи Ради Міністрів СРСР не могли бути виконаними.

Іншою проблемою, яка турбувала органи народної освіти і громадськість у цей період, була проблема методу навчання. Методисти

розробили струнку систему навчання читання, але зовсім не займалися прийомами навчання усного мовлення. Тому вітчизняна методика виявилася непідготовленою до нового завдання – розвитку в учнів, насамперед, усного мовлення. Подібне становище примусило методистів та вчителів негайно шукати нові підходи, методи та прийоми, щоб забезпечити навчання усного мовлення. Ці кроки проходили в атмосфері педагогічних пошуків вчителів Липецької, Ростовської областей, Татарської АРСР і ряду інших територій. Не розглядаючи основні пропозиції щодо перебудови методів по суті, оскільки їхній аналіз буде зроблений у наступному розділі, відзначимо тут, що їх діапазон був у край широкий. Так, В. Семеніхін пропонував увести „метод інтенсивного читання”, вважаючи, що навчання усного мовлення при недостатній кількості годин є безперспективним, а О. Ніколаєв рекомендував „навчально-дослідницький метод викладання іноземних мов”, що зводився до заучування й контролю ізольованих вокабул за допомогою карток і 300 стандартних питань та відповідей, що забезпечило б розвиток усного мовлення [7].

Саме в цей час Колегія Міністерства освіти РРФСР прийняла постанову „Про досвід перебудови викладання іноземних мов у школах Воронежської області” [8], що пропагувала основні положення прямого методу. Незважаючи на заперечення прихильників свідомо-порівняльного методу з посиланнями на історію методики й провал усного вступного курсу в 30-і роки, органами народної освіти рекомендувалося впроваджувати ці „ново-старі” ідеї. В цьому плані особливо старалася „Учительская газета”, називаючи противників указівок Міністерства освіти „травопільниками”, „бур'яном на методичному полі” і т. ін. Таким чином, адміністративно-бюрократична машина управління народною освітою відкинула методику навчання іноземних мов на багато років назад.

Із середини 60-х років почалася робота над новим змістом шкільної освіти для приведення його у відповідність із досягненнями науки й техніки. Центральна комісія АН СРСР та АПН РРФСР прийняла рішення про доцільність переходу в IV класі до систематичного вивчення російської мови й математики. Виникло питання й про вивчення іноземної мови з IV класу. Проте ці починання не можна було реалізувати, оскільки в СРСР у 1965/66 навчальному році було 94,4 тис. початкових шкіл, які не можна було забезпечити вчителями іноземних мов.

10 листопада 1966 р. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли постанову „Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи”, що схвалила перехід на трирічну початкову освіту, зміну змісту освіти і введення в старших класах факультативних занять за вибором учнів. У ході перебудови змісту освіти було підготовлено три проекти програм з іноземних мов (2 проекти 1965 року й

один проект 1967 року). У них передбачалося деяке збільшення кількості годин, нові методичні рекомендації, зокрема, введення мовленнєвих образів. Проте, колегія Міністерства освіти РРФСР відкинула ці проекти програм, оскільки умови викладання (кількість годин) не підлягали зміні, як і колишні „прямистські методичні настанови”.

Уведення факультативних занять, покликаних розвинути нахили й здібності учнів, на перший погляд, змінювало стан вивчення іноземних мов, оскільки могло збільшити для охочих кількість годин у старших класах. Спочатку передбачалося почати такі заняття з VIII класу, коли в учнів вже виявляться нахили й інтереси. Виходячи з особливостей вивчення іноземної мови, передбачалося організувати групи, для яких обов'язкові години були б поєднані з факультативними, оскільки інакше заняття учнів, що вибрали факультативи, зі всім класом були б для них марними [9, 10]. Було рекомендовано два курси: посилене навчання усного мовлення і читання та посилене навчання тільки читання. Перші підсумки показали, що тільки 0,7% усіх учнів, які відвідували заняття за вибором, вибрали факультативи з іноземних мов.

Начальник Програмно-методичного управління Міністерства освіти РРФСР В. Стрезикозін уважав, що основна причина недостатнього розгортання факультативів з іноземних мов полягала в тому, що в школах багато слабких учителів, а практика шкіл „скомпрометувала саму ідею практичного навчання мов” [10, 3]. Третю причину він убачав в організації подібних занять, яка не давала змоги долучатися до факультативів учням IX і X класів. На наш погляд, перша причина була вагомішою за другу, оскільки вплив учнів у школи із викладанням ряду предметів іноземною мовою був дуже великий.

Незважаючи на організаційні зміни, факультативи з іноземних мов до початку 70-х років не набули достатнього поширення. Отже, незважаючи на уживані заходи, стан вивчення іноземних мов залишався протягом усіх 60-х років тяжким, що не сприяло підвищенню якості підготовки школярів.

У 70-і роки ХХ століття стан із вивченням іноземних мов у загальноосвітній школі по суті справи не змінюється порівняно з кінцем 60-х років. Не було ліквідовано й переважання викладання німецької мови. Перевірка якості навчання іноземних мов, проведена Міністерством освіти РРФСР 1973 року, встановила, що у 80% шкіл викладається німецька мова і лише в 12% – англійська і 7% – французька. Таким чином, за десятиріччя не вдалося досягти розподілу мов, що вивчаються, визначений постановою уряду від 1961 року. Якість володіння учнями іноземною мовою залишається недостатньо високою, як показала перевірка, проведена Міністерством освіти РРФСР у 1975/76 навчальному році. Було виявлено, що в 1972/73

навчальному році погано зрозуміли зміст прочитаного тексту 12% міських і 15,9% сільських школярів, а в 1975/76 навчальному році – 5,8% міських учнів і 14% сільських. У 1972/73 навчальному році 14,7% міських школярів і 16% сільських у процесі висловлювання не „розкрили зміст теми”. У 1975/76 навчальному році не виконали цієї вимоги 3,4% міських і 13,1% сільських школярів [11, 23]. Тому повністю можна погодитися з висновком: „Кількість учнів як міста, так і села, котрі не володіють навичками усного мовлення і читання, хоча й поволі, але зменшується”. Основну причину серйозних недоліків у навчанні учнів іноземних мов методисти Міністерства освіти вбачали в слабкій методичній підготовці вчителів, що виявлялася у невмілій організації уроків. Становище не змінювалося й до кінця 70-х років. До початку 80-х років у підготовці учнів виявлялися серйозні недоліки. Так, характеризуючи рівень загальноосвітньої і трудової підготовки учнів шкіл РРФСР в 1979/80 навчальному році, Міністерство освіти РРФСР стосовно навчання школярів іноземних мов відзначало, що „30,1% учнів не зрозуміли в повному обсязі іншомовний матеріал і 31,8% не змогли правильно висловитися з теми”.

Не виправдовувало себе й використання в школі факультативних занять як засобу підвищення рівня підготовки учнів з урахуванням їхніх інтересів і нахилів. Журнал „Іноземні мови в школі” відзначав, що „ще не у всіх школах забезпечується високий ідейно-теоретичний рівень факультативних занять” [12, 53], і далі: „У ряді випадків вибір факультативних курсів має випадковий характер. У деяких школах факультативні заняття перетворюються на додаткові уроки, що використовуються для ліквідації прогалин у знаннях учнів”. Як відомо, подібний стан пояснювався тим, що протягом десяти років не було розроблено спеціального положення про ці курси. Лише 3 лютого 1975 р. міністр освіти РРФСР А. Данилов затвердив положення про факультативні курси. У цьому положенні вказувалося, що програми й посібники для факультативних курсів повинні затверджуватися Міністерством освіти РРФСР і розраховуватися не менше ніж на 35 годин, тобто на 1 годину на тиждень при річній тривалості або 2 годин протягом півроку. Наповнюваність груп для таких занять може встановлювати директор школи, але з урахуванням того, що група не може бути меншою 10 учнів. Нарешті, заняття пропонувалося вести як учителям, так і викладачам ВНЗ, а учні мали право відвідувати не більше двох курсів одночасно. Звичайно, подібні рекомендації упорядковували організацію занять. Для навчання іноземних мов, однак, вони не ставали більш перспективними, бо збільшення годин на 1 годину майже нічого не давало для серйозного підвищення рівня володіння мовою.



У 70-і роки був початий новий напрям у навчанні іноземних мов, а саме, експериментальне викладання цього предмета шестирічним дітям, яке отримало розширення й поглиблення в 80-і роки. О. Климентенко, підбиваючи підсумки семирічного експерименту, виділила три етапи експериментальної роботи: I етап (1971 – 1974) – розробка теоретичних питань і підготовка матеріалів, а потім перевірка окремих варіантів; II етап (1974 – 1975) – пошуковий експеримент з коректування й вдосконалення обраного варіанта; III етап – (1975 – 1977) – дослідне навчання. Експеримент показав, що може бути отриманий позитивний результат при 35-хвилинних заняттях з наступним розподілом часу: 15 хвилин занять, фіззарядка і 15 хвилин занять. З'ясувалося, що тільки усним способом займатися треба тільки перше півріччя в I класі, переходячи до навчання читання на свідомій основі в II півріччі паралельно із подальшим розвитком усного мовлення. Навчання доцільно будувати на коротких реченнях з виділенням окремих слів [13].

80-і роки XX століття характеризувалися гарячими суперечками про подальші перспективи викладання іноземних мов у школі у зв'язку з реформою системи народної освіти й загальним прагненням громадськості до демократизації й гуманізації суспільства. Цей період знаменувався появою нових форм навчання загальноосвітніх предметів – класів з поглибленим вивченням окремих дисциплін у середніх і старших класах, широким розвитком навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Загалом друга половина 80-х років була епохою великих очікувань і починань. Іноземна мова ставала навчальним предметом, що відповідало попиту.

Під час переходу середньої освіти на одинадцятирічну школу початок навчання іноземних мов був перенесений на V клас. Прагнення не збільшувати кількість годин, що відводиться на вивчення цього предмета, з боку керівників народної освіти, а обійтися якимось іншим чином наочно характеризує більш ніж „своєрідний вислів” Голови Державного комітету із народної освіти Г. Ягодіна. 1988 року відбулася його зустріч з членами АПН СРСР і співробітниками інститутів за підсумками Всесоюзного з'їзду працівників народної освіти. Г. Ягодін пропонував виділити обов'язкові базові предмети, зробивши інші предмети за вибором учнів. На питання про те, чи не можна вважати іноземну мову базовою, він сказав наступне: „Вважаю, що не можна спиратися тільки на уроки іноземної мови. До тих пір, поки ми не дамо резюме в кожному підручнику, в кожному параграфі іноземною мовою, знання мови не буде” [14, 5]. На наш погляд, така рекомендація не могла допомогти підвищенню рівня підготовки школярів з іноземних мов. Це не сприяло формуванню розвитку умінь усного мовлення, оскільки учень може прочитати резюме, якщо він зрозумів зміст параграфа, володіє запасом слів.

Важливо зазначити той факт, що в 1983/84 навчальному році було запроваджене експериментальне навчання англійською мовою у кількох школах лабораторією навчання іноземних мов НДІ педагогіки УРСР. Відповідно до наказу Міністерства освіти УРСР № 24 від 17.07.84 р. у 1984/85 навчальному році уже всі четверті класи шкіл Ленінського району м. Києва та Овідіопольського району Одеської області, а також кілька інших шкіл республіки почали працювати з експериментальними посібниками, котрі в основному, як зазначає В. Плахотник [15], відповідали вимогам типових програм, розроблених АПН СРСР для одинадцятирічної школи, і побудовані на принципах широкого використання перекладу як засобу навчання, взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, усвідомлення учнями мовленнєвих операцій, формування в них мовленнєвих умінь на основі мовних навичок, керівництві їхньою самостійною роботою за допомогою спеціальних вправ.

Як стверджує В. Плахотник, цілий ряд зрізів, проведених у 1984–1987 рр., показав, що рівень практичного володіння англійською мовою набагато перевищував результати, досягнуті в роботі за чинними підручниками.

У грудні 1988 р. відбувся Всесоюзний з'їзд працівників народної освіти, який в основному схвалив матеріали „Школа”, котрі припускали такі принципи реформування школи: 1) демократизація освіти; 2) плюралізм освіти, її багатокладність, варіативність та альтернативність; 3) народність і національний характер освіти; 4) відкритість освіти; 5) регіоналізація освіти; 6) гуманізація освіти; 7) гуманітаризація освіти; 8) диференціація освіти; 9) розвивальний, діяльнісний характер освіти; безперервність освіти. Подібні пропозиції мали на меті створення абсолютно нової системи освіти й нові пріоритети.

Педагогічна громадськість обговорювала в ці ж дні місце іноземної мови в новій системі, мету й підходи до її викладання. Журнал „Іноземні мови в школі” протягом ряду номерів у 1988 і 1989 рр. публікував пропозиції установ, окремих методистів і вчителів. Так, номер перший за 1989 р. містив пропозиції лабораторії іноземних мов Інституту шкіл Міністерства РРФСР і лабораторії навчання іноземних мов НДІ змісту і методів навчання АПН СРСР, що характеризували думки цілих колективів. Інститут шкіл виступив з низкою пропозицій щодо викладання іноземних мов і визначення їхнього місця в навчальному плані. Згідно з першим варіантом (початок навчання іноземних мов з I класу) пропонувалося: А. Основне навчання – з I по XI класи з 33 тижневими годинами. Б. Поглиблене навчання – з I по XI класи з 44 тижневими годинами. Другий варіант припускав вивчення цього предмета з V класу: А. Основне навчання – з V по XI класи при 19 тижневих годинах і Б. Поглиблене навчання при 27 тижневих годинах [16]. Співробітники НДІ

змісту й методів навчання пропонували за I варіантом організувати навчання з I по XI класи при 33 тижневих годинах. Другий варіант з V (IV) класу по XI при 19 тижневих годинах. Третій варіант при початку навчання з V класу передбачав поглиблене вивчення з VI або VII класів. Нарешті, визнавався можливим і такий варіант, при якому після вивчення в V – IX класах організуються факультативні заняття або заняття за вибором. У цьому разі в V–IX класах рекомендувалося відвести на вивчення цього предмета 16 тижневих годин. Крім того, пропонувалося виділити групи диференційованого навчання з орієнтацією на професію або навчання у ВНЗ.

Обидва проекти передбачали різні рівні навчання іноземних мов у школі з урахуванням початкової школи та різне збільшення кількості годин на вивчення іноземної мови. Якщо друге положення отримало широку підтримку читачів та учасників круглого столу, проведеного журналом, про що свідчить констатація редакції: „На одностайну думку читачів, настійною необхідністю є збільшення кількості годин на іноземну мову”, то початок навчання з I (II) класів у загальноосвітній школі, як і варіативність на старшому етапі, ставилися під сумнів [17]. На наш погляд, це свідчить не про протест вивчення іноземних мов у принципі, а про протест проти одноманітного повсюдного введення цього предмета.

Визначаючи мету навчання, читачі підкреслювали важливість практичної спрямованості на оволодіння спілкуванням при реалізації освітніх, виховних і розвивальних завдань. У вимогах методистів констатувалася необхідність формування лінгвокраїнознавчих знань і вмінь. Колектив інституту шкіл рекомендував „лінгвокраїнознавчий підхід, при якому сама мова виступає джерелом відомостей про історію та культуру країни мови, що вивчається”. Приблизно цю ж думку формулювала і І. Бім, яка зазначала, що оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування повинне дати школярам безпосередній доступ до культури інших народів, забезпечити вже в процесі навчання „діалог культур” [18, 22].

У всіх відгуках і статтях указувалося на необхідність забезпечувати активність і самостійність учнів у процесі оволодіння ними іноземною мовою. Звертаючись до питань методики навчання, колективи наукових установ та окремі вчені (наприклад, О. Леонт'єв) закликали використовувати елементи інтенсивних методів навчання в шкільних умовах. Відроджується і теза про врахування рідної мови при навчанні іноземної, яка так не підтримувалася багатьма в 60-і роки. Визначаючи способи перебудови, О. Леонт'єв рекомендував „систематичне використання опори на рідну мову в двох формах: а) латентній, прихованій формі; б) свідоме зіставлення програм і підручників з іноземної і рідної мов”. Дуже багато з тих, хто взяв участь в обговоренні, радили використовувати ділові й рольові ігри для розвитку усного

мовлення учнів. Наукові співробітники НДІ змісту й методів навчання АПН СРСР уважали, що методи й прийоми навчання повинні бути спрямовані як на навчання школярів іншомовного спілкування, так і на формування прийомів розумової праці, на оволодіння системою мови, що вивчається, на всебічний розвиток, виховання й становлення учнів.

Значне місце в рекомендаціях вчителів-методистів зайняли питання вдосконалення засобів навчання. Пропонувалося організувати випуск варіативних підручників, видати дидактичний матеріал для самостійної роботи, а також журнал для школярів іноземними мовами, ідея видання якого знайшла схвалення у вчителів і батьків [17, 33]. О. Леонт'єв пропонував не тільки налагодити випуск магнітофонних записів з текстами, діалогами та вправами іноземною мовою, але й підготувати програми для ЕОМ.

Також було досить багато уваги приділено питанню щодо вдосконалення підготовки вчителів іноземних мов. Колектив співробітників НДІ змісту й методів навчання пропонував поліпшити відбір в інститути й на факультети іноземних мов, виявляючи здібних студентів до оволодіння мовою і, таких, хто мав нахил до роботи вчителя. На думку цього колективу, доцільно розширити профіль підготовки вчителя, плануючи випуск студентів із спеціальностей: іноземна і рідна мови, іноземна мова і вихователь. Дуже багато учасників обговорення рекомендували ширше залучати студентів до роботи в школі, поліпшити проведення педагогічної практики. Нарешті, майже однотайною була думка про доцільність стажування вчителів у країнах мови, що вивчається.

Таким чином, аналіз стану іноземних мов у другій половині ХХ століття свідчить як про реальні конкретні кроки науковців, практиків щодо поліпшення системи навчання, так і про певні труднощі, недоліки, що мали місце. Серед організаційно-методичних питань, розв'язання яких вимагало зусиль педагогічної громадськості, чільне місце займали проблеми вибору методів навчання іноземних мов, збільшення годин на їхнє вивчення, обґрунтування введення факультативних занять, дидактично-методична підготовка спеціалістів-методистів (викладачів, учителів) з іноземних мов, запровадження вивчення іноземних мов з дитячих садків, створення спеціальних програм і підручників тощо. Організаційні зміни, які вводилися (навчання іноземної мови з початкових класів, збільшення кількості годин на вивчення іноземної мови, введення факультативних курсів тощо), призводили до необхідності змін у методиці викладання у старших класах. Певні досягнення і недоліки, що мали місце в розв'язанні проблеми навчання іноземних мов, викликали гострі дискусії у науково-педагогічних сферах, які знаходили своє відображення на сторінках педагогічних газет і журналів. У центрі уваги науковців,

методистів була розробка дидактичних засад навчання іноземних мов, а саме: визначення мети, завдань, змісту освіти, загальнодидактичних принципів і методів викладання та учіння тощо.

### *Література*

1. Новая программа по иностранным языкам для восьмилетней школы // Иностранные языки в школе.– 1960.– № 3. – С. 32 – 39.
2. Приказы и инструкции Министерства просвещения РСФСР: сб.– 1989.– № 32.
3. Часовникова Н.М. Советское учительство в период строительства коммунизма: дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук / Нина Михайловна Часовникова – М., 1965. – 245 с.
4. Приказы и инструкции Министерства просвещения РСФСР: сб.– 1966.– №24.
5. Садчикова Л.Я. О преподавании иностранных языков в восьмилетних сельских школах / Л.Я. Садчикова, Е.В. Стужина // Иностранные языки в школе.– 1969.– № 3. – С. 22 – 30.
6. Народное хозяйство СССР в 1969 г. – М.: Статистика, 1970. – 324 с.
7. Стенограмма Всероссийского совещания по вопросам преподавания иностранных языков 27 – 28 февраля 1962 года.
8. Приказы и инструкции Министерства просвещения РСФСР: сб.– 1962.– № 36.
9. Миролюбов А.А. Факультативные занятия по иностранным языкам / А.А. Миролюбов, В.С. Цетлин // Иностранные языки в школе.– 1967.– № 4. – С. 10 – 19.
10. Стрекозин В.П. О ходе выполнения приказа Министра просвещения РСФСР от 5/07/1961 № 219 «Об улучшении изучения иностранных языков» и о мерах по дальнейшему улучшению этой работы / В.П. Стрекозин // Иностранные языки в школе.– 1962.– № 3. – С. 3 – 7.
11. Шемарулина Л.А. Качество языковой подготовки учащихся и пути повышения эффективности обучения / Л.А. Шемарулина // Иностранные языки в школе.– 1977. – № 4. – С. 23 – 27.
12. О факультативных занятиях // Иностранные языки в школе.– 1975.– № 4. – С. 52 – 58.
13. Климентенко А.Д. Экспериментальное обучение английскому языку детей с шести лет в школе / А.Д. Климентенко// Иностранные языки в школе.– 1978.– № 2. – С. 47 – 52.
14. Народное образование. Перспективы развития // Советская педагогика.– 1988.– № 12. – С. 2 – 8.
15. Плахотник В.М. Основна суперечність процесу навчання мови і шляхи її розв'язання / В.М. Плахотник // Рад. школа. – 1987. – № 8 – С. 26 – 29.
16. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И.Д. Гальскова, А.Ю. Горчев, З.Н. Никитенко, Э.И. Солвацова // Иностранные языки в школе.– 1989.– № 1. – С. 24–28.
17. Читатель обсуждает, рассказывает, предлагает // Иностранные языки в школе.– 1988.– № 4. – С. 33 – 35.
18. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам – поиск новых путей / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе.– 1989. – № 1. – С. 22 – 28.

*Рукасова С.*

- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технології виробів легкої промисловості та дизайну Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.21(477), „18”

**ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ЗАОХОЧЕННЯ ТА ПОКАРАННЯ У СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ СИСТЕМИ ОСВІТИ У 70-90 рр. XIX СТОЛІТТЯ**

*У статті розглядаються засоби морального, матеріального заохочення та покарання учнів середньої ланки освіти кінця XIX ст., спрямовані на поліпшення результатів навчання і встановлення належної дисципліни, що чітко регламентовані офіційно-нормативними документами.*

*Ключові слова:* похвальний лист, премія, стипендія, догана, виключення.

*Рукасова С.*

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии изделий легкой промышленности и дизайна Славянского государственного педагогического университета

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ПООЩРЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В 70-90 гг. XIX века**

*В статье рассматриваются средства морального, материального поощрения и наказания учащихся среднего звена образования конца XIX ст., направленные на улучшение результатов обучения и установление надлежащей дисциплины, четко регламентируемые официально-нормативными документами.*

*Ключевые слова:* похвальный лист, премия, стипендия, выговор, исключение.

*Rukasova S.*

- candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of technology of wares of light industry and design of the Slavonic state pedagogical university

**PECULIARITIES OF APPLICATION OF METHODS OF REWARD AND PUNISHMENT IN THE MIDDLE TIER SYSTEM OF EDUCATION IN 70-90<sup>th</sup> XIX CENTURY**

*In the article facilities of moral, financial encouragement and punishment are examined student middle link of formation of end the XIX item.,*

*направлены на the improvement of teaching results and establishment of the proper discipline, expressly regulated officially-normative documents.*

**Keywords:** *praiseworthy sheet, bonus, grant, reproof, exception.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Проблема контролю завжди була актуальною для педагогічної теорії та шкільної практики.

Одним з ефективних шляхів розвитку теорії та поліпшення організації контролю є звернення до накопиченого у вітчизняній педагогічній думці досвіду з означеної проблеми перевірки, оцінки, обліку навчальних досягнень учнів, а також засобів заохочень та покарань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** У педагогічній науці обґрунтовано і схарактеризовано сутність контролю, його види та функції (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, В. Євдокимов, Є. Перовський, М. Фіцула та інші).

Вивчалися й перевірялися форми і методи контролю, його специфіка з урахуванням конкретного предмета, віку дітей та типу навчального закладу (Н. Карапузова, О. Масалітіна, Л. Рибалко, Т. Солодка, В. Шаталов та інші).

У працях А. Відченко, О. Горчакової, О. Пташного, І. Репко та інших розкрито теоретичні підходи і досвід організації контролю у педагогічній спадщині видатних вітчизняних педагогів. Ученими В. Крисько, Ч. Куписевичем, О. Савченко, М. Сорокіним досліджувались методичні основи контролю; А. Бойко, В. Лозовою, М. Фіцулою визначалися шляхи й вимоги до організації контролю в навчально-пізнавальній діяльності учнів; Є. Перовським, М. Ярмаченком та ін. розроблялися критерії оцінювання навчальних досягнень учнів.

Водночас недостатньо висвітлене питання щодо засобів заохочення та покарання учнів середньої ланки освіти у 70-90 роках XIX століття зумовило вибір теми дослідження.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Метою дослідження є аналіз засобів заохочень та покарань учнів середньої ланки освіти у 70-90 роках XIX ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Під час чинності статуту гімназій і прогімназій 1871 року засобами морального заохочення кращих учнів були розподіл їх на розряди, розміщення в класному списку, запис на „класну золоту” і „тимчасову золоту дошку всього закладу”, а також нагороди 1-го (книжка і похвальний лист) та 2-го (похвальний лист) ступенів.

Умови розподілу вихованців гімназій на розряди було викладено раніше; що ж до розміщення в класному списку, то воно здійснювалося так: по завершенні чверті в кожного учня обчислювали „середнє виведення” з оцінок з усіх дисциплін та за поведінку, увагу і старанність (останні являли собою середнє арифметичне з оцінок, виставлених викладачами окремих предметів), після чого в класі складали список, у якому прізвища вихованців ішли „одне за одним за успіхами в навчанні, за поведінкою, уважністю і старанністю”.

На „золоту класну дошку” вносили прізвища учнів, „що протягом двох звітних частин року . . . належали до першого розряду”, а на „тимчасову золоту дошку” гімназії - вихованців, які „лишалися в першому розряді протягом цілого навчального року і виправдали атестації своїх викладачів на встановлених іспитах наприкінці навчального року”.

Як про місце в класному списку, так і про занесення прізвищ гімназистів на ту чи ту золоту дошку керівництво навчального закладу сповіщало батьків, родичів чи опікунів [1 с.42].

Кращих учнів також нагороджували книжками і похвальними листами на урочистому акті, який відбувався „чи до настання літньої вакації, чи безпосередньо перед початком навчання в новому навчальному році”.

У гімназіях для одержання нагороди 1-го ступеня вимагалось „при відмінній (5) поведінці у вищих трьох класах і принаймні при добрій (4) у нижчих чотирьох, мати в середньому виведенні (з екзаменаційних оцінок з предметів, з яких був іспит, і з річних, з яких його не було) з усіх обов'язкових для всіх предметів не менше 4 S , не мати 3 з жодного з цих предметів, і з головних предметів мати з однієї із стародавніх мов 5 за рік і 5 на іспиті, з другої 5 за рік і 4 на іспиті, або навпаки, і з математики 5 за рік і 5 на іспиті”. Вихованці, які, „при означеній вище поведінці”, не мали трійок (як річних, так і на іспиті), отримували нагороди другого ступеня [3, с.849].

Умови аналогічного заохочення учнів у реальних училищах дещо відрізнялися від гімназичних. Так, відповідно до правил 1875 року нагороди 1-го ступеня призначали вихованцям з відмінною поведінкою (у трьох молодших класах - з балом 4 S ) та „середнім виведенням” за рік і на іспитах не менше 4 S ; 2-го ступеня - з середнім виведенням на іспитах не нижче 4-х при означених вище поведінці й успіхах за рік (при цьому в останньому випадку в учнів першого - третього класів допускалася наявність однієї трійки з неекзаменаційних предметів).

З середини 90-х років, після впровадження в реальних училищах нових правил про іспити, згідно з якими після перевідних випробувань почали обчислювати „підсумкову оцінку” (середня з річної й екзаменаційної), нагороду 1-го ступеня присуджували „учню, який має, при відмінній поведінці, у загальному виведенні з підсумкових оцінок з



усіх предметів не менше 4 S і не менше 4-х з кожного предмета окремо”, а для одержання нагороди другого ступеня вимагалось „додержання попереднього правила з тією різницею, що загальне виведення з усіх предметів повинно бути не менше 4-х” [4, с.31-32].

Слід зазначити, що в середині 70-х років було скасовано такий застосований раніше вид заохочення, як розташування учнів у класі (кращі учні - ближче до вчителя, гірші - на останніх лавах), про що свідчить текст „Пояснювальної записки до правил для учнів і до правил про покарання” (1874 р.): „Місця учнів призначаються загальною постійною, причому короткозорі розташовуються ближче до класної дошки, схильні до розмов, до пустощів чи взагалі до неухважності - ближче до вчителя, і тільки на підставі цих та інших подібних же педагогічних міркувань можуть бути пересаджені учні протягом навчального року” [1, с.42].

До засобів матеріального заохочення учнів, як і раніше, належали передбачені §§31 і 32 статуту гімназій і прогімназій 1871 року звільнення від сплати за навчання (не більше 10% від загальної кількості вихованців), одноразова грошова допомога і стипендії, які відповідно до рішення педагогічної ради призначали „бідним учням, що відзначаються успіхами й поведінкою, ... із спеціальних коштів закладу”, причому перша з означених пільг поширювалась і на дітей, які навчалися в підготовчому класі. Як і в попередній час, стипендії і грошову допомогу надавали не лише з коштів державної скарбниці (зокрема коштів навчального закладу), а й з фондів різних громадських організацій та приватні особи.

Засобами заохочення випускників гімназій були, по-перше, нагородження медалями, кількість яких, як і під час дії статуту 1864 року, визначала педагогічна рада, а по-друге, занесення прізвищ юнаків, що одержали золоті медалі, „на постійну золоту дошку навчального закладу назавжди” [7, с.43].

Під час обговорення педагогічною радою питання про нагородження медалями брали до уваги „не лише успіхи в науках, але й поведінку, старанність і допитливість”; при цьому „за всіх інших однакових умов” золоті медалі надавали „тим, хто виявив найкращі успіхи (оцінені балом 5) в обох стародавніх мовах і в математиці, а срібні - у двох з цих предметів, причому в середньому виведенні з усіх предметів . . . повинно бути: для одержання золотої медалі - більше 4 S , для одержання срібної медалі - більше 4” [3, с.872].

У реальних училищах, на відміну від гімназій, нагородження випускників медалями не передбачали.

Як і в попередній час, учні, які закінчили „повний курс навчання в гімназії з особливою відзнакою і нагороджені під час випуску медалями, золотою або срібною, . . . незалежно від стану” під час вступу на цивільну

службу одержували чин XIV класу; інших же випускників, що мали „схвальний атестат про знання повного курсу гімназії”, зараховували на неї „поперед тих, хто не навчався в гімназіях чи рівноцінних їм навчальних закладах”. При цьому ще раз підкреслимо, що право вступу до університетів мали „лише учні, які закінчили курс навчання в гімназіях чи мають свідоцтво про знання повного гімназичного курсу” [6, с.73].

Відповідно до статуту гімназій і прогімназій 1871 року, зокрема § 75, питання „щодо складання і доповнення правил про покарання учнів” спочатку повинні були вирішувати педагогічні ради цих середніх навчальних закладів, після чого подавати „на затвердження вищого керівництва”. Але вже незабаром (1874 року) Міністерство народної освіти встановило єдині для всіх гімназій Російської імперії „Правила про покарання”, які того ж року були поширені й на учнів реальних училищ [6].

Як зазначалося в „Правилах ...”, покарання передбачали „моральне виправлення учнів”; вид покарання і його розміри повинні були „відповідати мірі провини” (з урахуванням віку вихованця, його розвитку, індивідуальних особливостей, попередньої поведінки) і призначатися, „за змогою, в суворій поступовості”; застосовували ж їх а) до всіх учнів загалом; б) до вихованців, які мешкали в пансіонах при гімназіях; в) до цілого класу [5, с.36-37].

До першого виду покарань належали:

1. Догана викладача: наодинці; перед класом; із загрозою подальшого покарання (у разі не виправлення).
2. Стояння учня під час уроку за лавою, біля неї чи коло дверей.
3. Одиночне сидіння в класі за окремою лавою (покарання за балаканину, підказування, суперечки з товаришами тощо).
4. Інформація класному наставнику від викладача про провину учня (з подальшою доганою від класного наставника).
5. Залишення в навчальному закладі по завершенні уроків (не більше ніж на одну годину) із занесенням цього випадку до зошита для записування уроків або ж оповіщенням про те батьків у який-небудь інший спосіб (покарання за неодноразове запізнення, невиконання домашніх завдань, лінощі під час занять).
6. Додаткові завдання на недільні і святкові дні з повідомленням про те батьків.
7. Додаткові заняття в навчальному закладі в недільні та святкові дні (протягом не більше трьох годин).
8. Догана інспектора наодинці або перед класом з унесенням до штрафного журналу і з повідомленням батьків.
9. Замикання в карцер з призначенням роботи (переважно письмової): а) на час від однієї до чотирьох годин; б) на час від 4-х до 8-ми годин; в) на

час від восьми годин і не більш як на добу, з утриманням на чорному хлібі і воді (як у навчальні, так і в недільні та святкові дні), з негайним повідомленням про те батьків.

10. Догана директора наодинці (з унесенням до штрафного журналу) чи перед класом (з повідомленням батьків і зниженням оцінки за чверть за поведінку).

11. Догана від педагогічної ради перед класом (із зниженням четвертної оцінки за поведінку) чи перед гімназією (з попередженням про можливе виключення з гімназії).

12. Виключення з гімназії: а) з правом вступу до інших середніх навчальних закладів того ж міста; б) без такого права; в) із заборонаю вступу до будь-яких середніх навчальних закладів („з оповіщенням про те всіх шкільних керівників”).

До другого виду покарань належали:

1. Позбавлення за обідом останньої страви.

2. Стояння за столом під час сніданку, обіду чи вечері.

3. Сидіння за окремим столом під час сніданку, обіду чи вечері („з позбавленням однієї порції чи без такого”).

4. Залишення без сніданку, обіду чи вечері із заміною їх чорним хлібом і водою.

5. Позбавлення відпустки в недільні чи святкові дні.

6. Звільнення з пансіону (тимчасово або назавжди).

У разі вчинення якої-небудь провини, „несумісної з честю навчального закладу чи особливо шкідливої, й очевидного приховування цілим класом винного в такій провині”, на клас накладали такі покарання:

1. Догана начальника закладу з унесенням усіх учнів поіменно до штрафного журналу.

2. Догана від педагогічної ради „із зменшення усім учням оцінки за поведінку в найближчій квартальній відомості”.

3. Догана від імені педагогічної ради „з негайним позбавленням всякого виду відзнак і переваг, ... зокрема й права на звільнення когонебудь з класу в найближче півріччя або і в цілий наступний рік від плати за навчання, а також і на одержання стипендій та допомог” [5, с.37-39].

В окремому циркулярі по Міністерству народної освіти було розтлумачено, що незазначений у правилах про покарання помічник класного наставника користується всіма правами, наданими викладачам (а під час відсутності класного наставника і його правами), інспектор гімназії „має право особистою своєю владою накладати всі ті ж покарання, що й вихователі пансіону, викладачі і класні наставники”, а директор - уживати всіх заходів, наданих його підлеглим [8, с.209-210].

Отже, наведені „Правила ...” передбачали не лише індивідуальні дисциплінарні покарання деяких учнів, але й колективні, а також і такі негуманні (принаймні з сучасного погляду), як позбавлення їжі.

Умови попереднього і підсумкового (перехідні та випускні экзамени) контролю в жіночих гімназіях і прогімназіях з середини 70-х років регламентували досить стислі „Правила випробування під час вступу учениць до жіночих гімназій і прогімназій, переведенні з класу до класу і завершенні курсу, а так само й інших подробиць навчальної справи”, затверджені міністром народної освіти в 1874 році [2].

Як і в чоловічих гімназіях в того часу, охочі могли вступати до будь-якого класу (за умови задовільних результатів вступних іспитів); кращих з учениць наприкінці навчального року заохочували похвальними листами і книжками; для одержання атестата вимагалось мати лише задовільні оцінки; „відмінніших” з випускниць нагороджували медалями.

Проте на відміну від чоловічих гімназій, у жіночих склад экзаменаційних комісій (на вступних, перехідних і завершальних випробуваннях) встановлювали не „Правила випробування...”, а педагогічна рада кожної гімназії; перехідні іспити (усні і письмові з мов та математики і тільки усні з усіх інших предметів) були передбачені лише „в четвертому, передостанньому й останньому класах гімназії та передостанньому й останньому ... прогімназії”, в інших же класах „для перевірки успіхів учениць” замість экзаменів пропонували „письмові класні вправи в мовах і математиці”; до наступного класу переводили вихованок, які мали „задовільні оцінки - як річні, так і з цього письмового випробування”; дещо відрізнялися від установлених у чоловічих гімназіях і умови нагородження книжками, похвальними листами, медалями.

Так, згідно з вищезгаданими „Правилами ...”, книжкою і похвальним листом нагороджували тих учениць, які „одержали в середньому виведенні з экзаменаційних чи річних оцінок від 4 S до 5 і мають не менше 4 з кожного окремого предмета”, тобто сама ця нагорода відповідала нагороді 1-го ступеня в чоловічих гімназіях; досить близькими були й умови її одержання.

Книжкою нагороджували вихованок з „середнім виведенням від 4 до 4 S включно”, які не мали трійок з жодного предмета, а похвальним листом - гімназисток із „середнім виведенням” від 3 S до 4 балів включно.

Суворішими, ніж у чоловічих гімназіях, були вимоги для одержання медалей: золотими нагороджували випускниць „із середнім виведенням з усіх обов'язкових предметів 5 чи не менше 4 S ”, срібними - „не менше 4 S ”; крім того, претендентки на нагороди повинні були показати лише відмінну поведінку і знання з будь-якого предмета, оцінені не менше ніж четвіркою.

У разі, коли декілька учениць мали однакові бали, питання про те, „якій з них слід віддати перевагу”, вирішувала педагогічна рада гімназії (нагадаємо, що в цей час вона мала право призначати не більше двох золотих і трьох срібних медалей) [2, с.295-296].

На додаток до зазначених правил міністерськими циркулярами було встановлено, що, по-перше, переекзаменування дозволяли „під час переходу з класу до класу не більш як з одного обов'язкового предмета”; стосовно ж не обов'язкових дисциплін відзначалося: „Навряд чи мало успішність в них може бути перешкодою для переведення до наступного класу”.

По-друге, пояснювалося, що під час переведення до наступного класу під „задовільними” слід розуміти „ті оцінки, які вважаються такими в чоловічих гімназіях”, бо „в основу правил про іспити в жіночих гімназіях 31-го серпня 1874 р. прийняті такі ж стосовно чоловічих” [7].

У 80-90-х роках ХІХ століття низку інших питань контролю навчальної діяльності вихованок і пов'язаних з ним заохочень у жіночих гімназіях стали вирішувати аналогічно до чоловічих гімназій.

Так, з 1881 року кількість золотих і срібних медалей встановлювали педагогічні ради цих середніх навчальних закладів; наприкінці 80-х - на початку 90-х років перехідні екзамени були замінені репетиціями (спочатку в молодших класах, а потім і в старших); з 1900 року вихованки з річними оцінками „з кожного предмета не менше 3-х і не менше 4-х з російської мови і математики” взагалі перестали підлягати будь-яким перехідним випробуванням.

Отже, аналіз історико-педагогічної літератури, архівних джерел, документів про діяльність середніх навчальних закладів періоду 70-х - 90-х років ХІХ століття свідчить, що в цей час усі види контролю почали здійснювати за правилами, однаковими для всіх гімназій і реальних училищ Російської імперії; загальними для них стали також правила для учнів та засоби покарання.

Більш докладно, ніж раніше, були визначені умови попереднього і підсумкового контролю (перехідні та випускні екзамени), переважна частина яких залишилася чинною до кінця досліджуваного періоду, а змін зазнали лише деякі з них, серед яких найбільш визначним стало надання в 90-х роках педагогічним радам права переведення кращих і посередніх учнів до наступного класу без іспитів.

Важливими засобами обліку поточного і періодичного контролю стали щоденники. Здійсненню посиленого контролю почали сприяти також розподіл навчального року на чотири чверті у всіх без винятку середніх навчальних закладах, надання більшого, порівняно з попереднім часом, значення класним заняттям з одночасним обмеженням подекуди надмірного обсягу домашніх завдань вихованців.

Водночас слід відзначити, що застосування загальних правил для середніх навчальних закладів відіграло подвійну роль (насамперед стосовно правил про іспити): з одного боку, вони встановлювали однакові у всіх навчальних округах умови і вимоги для учнів, а з іншого - певною мірою обмежували ініціативу і самостійність педагогічних рад.

Що ж до правил для учнів і про заходи покарання, то перші з них занадто докладно регламентували поведінку вихованців - як у школі, так і поза її межами, а другим почасти був притаманний жорстокий характер.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Аналіз історико-педагогічної літератури, архівних джерел, документів про діяльність середніх навчальних закладів періоду 70-90 років XIX століття свідчить, що в цей час усі види контролю почали здійснюватись за правилами однаковими для всіх гімназій і реальних училищ Російської імперії; загальними для них стали також правила для учнів, засоби заохочення та покарання.

У досліджувальний період зазнали незначних змін, порівняно з попереднім часом, як моральні так і матеріальні засоби заохочення та покарання, що використовувалися в середніх навчальних закладах; до перших з них як і раніше належали нагородження похвальними листами, книжками, медалями, звільнення від сплати за навчання, тощо; до других – присоромлення, догани, залишення на другий рік, тощо.

Подальше вивчення історичних джерел дасть можливість розглянути означену проблему в більш широкому аспекті.

### *Література*

1. Пояснювальна записка до правил для учнів і до правил про покарання //Хрестоматія з історії педагогіки. – Т.IV, Ч.2. – К.; Х., 1936.-с.39-46.
2. Правила испытания при поступлении учениц в женские гимназии и прогимназии, переводе из класса в класс и окончания курса, а равно и других потребностей учебного дела //Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т.6 (1874-1876). – С.Пб.: Тип. П.П. Сойкина, 1901. – С. 293-298.
3. Правила об испытаниях учеников гимназий и прогимназий министерства народного просвещения //Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т.5 (1871-1873). – С.Пб.: Тип. В.С. Балашева, 1881. – С. 836-874.
4. Правила об испытаниях учеников реальных училищ министерства народного просвещения //Журнал Министерства народного просвещения. – 1895. – Ч. 300, отд. Правительственные распоряжения. – С. 22-48.
5. Правила про покарання //Хрестоматія з історії педагогіки. – Т.IV, Ч.2. – К.; Х., 1936.-С.36-39.
6. Устав гимназий и прогимназий министерства народного просвещения //Журнал Министерства народного просвещения. – 1871. – Ч. 156, отд. Правительственные распоряжения. – С. 42-73.

7. Циркулярное предложение начальствам учебных округов по вопросу о переэкзаменовке учениц женских гимназий и прогимназий //Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т.6 (1874-1876). – СПб.: Тип. П.П. Сойкина, 1901. – С. 1177-1178.
8. Циркулярное предложение начальствам учебных округов относительно правил о взысканиях //Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т.6 (1874-1876). – СПб.: Тип. П.П. Сойкина, 1901. – С. 209-211.

**Ткач Г.**

*- аспірантка Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 37(477)**

### **ФОРМИ ВИВЧЕННЯ І РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В 60-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті на основі аналізу матеріалів періодичної преси узагальнено форми вивчення, розповсюдження передового педагогічного досвіду у 60-ті роки ХХ століття. Схарактеризовано на конкретних прикладах такі форми як семінари, педагогічні читання, школа передового досвіду, виставки.*

***Ключові слова:** передовий педагогічний досвід, форми передового педагогічного досвіду, виставки, школа передового досвіду, семінари, педагогічні читання.*

**Ткач А.**

*-аспірантка Славянського державного педагогічного університету*

### **ФОРМЫ ИЗУЧЕНИЯ И РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В 60- тые ГОДЫ ХХ СТОЛЕТИЯ**

*В статье на основе анализа материалов периодической прессы обобщены формы изучения и распространения передового педагогического опыта в 60-тые годы ХХ столетия. На конкретных примерах дана характеристика таким формам как семинар, педагогические чтения, школа передового опыта, выставки.*

***Ключевые слова:** передовой педагогический опыт, формы передового педагогического опыта, выставки, школа передового опыта, семинары, педагогические чтения.*

**Tkach A.**

*- postgraduate student of Slavyansk State Pedagogical University*

### **THE FORMS OF EDUCATION AND SPREADING OF THE LEADING PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN 60 s IN XX CENTURY**

*It is generalized the forms of education and spreading of the leading pedagogical experience in the 60<sup>s</sup> in XX century, based on the analysis of the*

*materials of the periodical press in the article. It is characterized, on the definite examples, such forms as seminars, pedagogical questions, school of the leading experience, exhibitions.*

**Key words:** *the leading pedagogical experience, forms of the leading pedagogical experience, exhibitions, school of the leading pedagogical experience, seminars, pedagogical questions.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду належить до актуальних наукових проблем. Вивчення передового педагогічного досвіду сприяє вдосконаленню праці вчителя, підвищенню освіти на новий рівень, впровадженню в практику роботи шкіл нових ідей, конкретних рішень, педагогічних завдань. Крім того, педагогічний досвід є критерієм істини: він або підтверджує, або відкидає ті чи інші нововведення, виступає результатом творчих пошуків педагогів.

Передовий педагогічний досвід, його визначення сутність ознаки, функції, умови реалізації були у полі зору науковців Ю.Бабанського, В.Паламарчук, М.Скаткіна, В.Сухомлинського, О.Ярошенко, П.Карташова, Е.Моносзона та ін.

Зародження передового педагогічного досвіду відбулося у повоєнні роки, як результат прагнень учителів реалізувати стратегічні освітні завдання держави. У цьому контексті цікавими і змістовними є 60 роки ХХ століття. Саме в цей період ростовські, ліпецькі і казанські вчителі глибоко перейнялися важливістю питань удосконалення уроку, активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, попередження другорічництва і спрямували свої зусилля на реформування тогочасного шкільництва.

Вищезазначене спричинило і потребу визначення форм і методів вивчення і розповсюдження передового педагогічного досвіду. Однак, на сьогодні цей досвід не був предметом спеціального дослідження.

**Формування цілей статті.** На основі аналізу періодичної преси 60 років ХХ століття узагальнити і схарактеризувати форми і методи вивчення і розповсюдження передового педагогічного досвіду.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Аналіз педагогічної преси свідчить, що найбільше розповсюдженими формами передового педагогічного досвіду у 60 роки ХХ століття були: наради у Міністерстві освіти, міжнародні семінари в Москві, педагогічні читання в Академії педагогічних наук, педагогічні читання в районних відділах освіти і безпосередньо в школах. Наприклад, в СШ №99 м.Казань. Педагогічні читання, присвячені узагальненню досвіду вчителів Н.Мочалової,



М.Косової, К.Камаєвої, А.Кравцової, С.Нургалієвої та ін. з питань раціональної організації уроку і розвитку пізнавальної самостійності. Кожний з доповідачів прийшов на читання зі своєю «лабораторією» — навчально-наочними посібниками і зразками дидактичного матеріалу, зошитами учнів, зразками їх творчих робіт, текстами задач, складеними на місцевому матеріалі, колекціями, зібраними на екскурсіях. [4, с.29]

Саме в ці роки позитивно себе зарекомендували науково-практичні конференції з обміну досвідом. Так, в Челябінській області відбулася конференція з питань другорічництва, в Оренбурзькій – з досвіду майстрів педагогічної праці, в Казані – конференція з питань підвищення ефективності уроку, Пермі – з професійного навчання в середніх загальноосвітніх школах.

Цікавою і корисною формою знайомства з передовим педагогічним досвідом у зазначений період були виставки. Педагогічні журнали, зокрема журнали «Народное образование» широко висвітлювали організацію і проведення таких виставок. Наприклад, у Краснодарському краї традиційними стали крайові педагогічні виставки, що знайомили з передовим педагогічним досвідом. Одна з таких виставок знайомила з системою роботи 340 майстрів педагогічної праці і досвідом 185 педагогічних колективів краю. Ця виставка мала назву «Удосконалення методів навчання і запровадження передового педагогічного досвіду» і мала такі розділи: Навчальні класи. Російська мова і література. Математика і фізика. Іноземна мова. Історія і географія. Біологія і хімія. Виробниче навчання. Позакласна і позашкільна робота. Загальнопедагогічні питання. Матеріали краснодарського педагогічного інституту.

Відзиви про виставку були схвальні. Учитель Г.Данилів із Майкопа писав: «Кожен рік я відвідую виставки навчально-наочних посібників,... Матеріали виставки... повно відображають передовий педагогічний досвід словесників Кубані, різноманітними і змістовними презентовані уроки, підібрані стенди, альбоми. Вперше широко відображена робота методичних об'єднань, шкіл передового досвіду».

Значний інтерес на виставці викликали матеріали, що розкривали систему роботи методичного об'єднання вчителів російської мови і літератури СШ №3 Коренівського району (тематичні і поурочні плани, протоколи і плани засідань методичного об'єднання, рукописний збірник диктантів, доповідей учителів про найбільш цікаве і вдале в роботі; матеріали, що відображають позакласну роботу, наочні посібники тощо; досвід шкіл передового педагогічного досвіду СШ №2 м.Армавіра – керівник учитель-словесник А.Астафурова і СШ №7 м. Кримська – керівник К.Кашенкова, практика кращих учителів (СШ №6 м. Кримськ З.Березіна, СШ №1 м. Слав'янськ на Кубані В.Кузнецова, 37-а 8-річна школа Ф.Хайт, СШ №65 Слав'янського району М.Антошкіна).

Увагу відвідувачів виставки привернув стенд «15 років без другорічників», який розповідав про досвід колективів учителів 61 Мар'янської початкової школи Динського району, які багато уваги приділяли індивідуальній роботі з дітьми, розвитку мовлення учнів, вихованню працелюбності, а також стенд з матеріалами про досягнення вчителів початкових класів 44, 47-ої шкіл м.Краснодара, які працювали багато років без другорічництва.

Відвідувачі виставки з інтересом знайомилися з тим, як учителька математики школи М.Кропоткіна, Е.Джанчир використовує на уроках роздатковий матеріал для проведення практичних вимірів, розрахунки площин і об'ємів площинних і просторових фігур.

Вдало оформлена експозиція, що знайомила з системою роботи вчителя СШ №1 біології Є.Фоменко; вчителя хімії О.Цитонович СШ №23 м.Краснодар; вчителя історії і суспільствознавства М.Юркіна; учителя СШ №67 В.Мациніна тощо.

У відділі, що був присвячений загальнопедагогічним питанням подав свій досвід роботи шкіл передового педагогічного досвіду методичний кабінет Кущевського району [5, с.22].

Наступна чотирнадцята виставка планувалась під тією ж назвою, але вже за такими напрямками:

1.Єдність процесу навчання і виховання учнів (досвід майстрів педагогічної справи).

2.Виховання комуністичного світогляду у процесі позакласної і позашкільної роботи.

3.Застосування звукотехнічних засобів у навчально-виховній роботі (досвід застосування дидактичних машин, кіно, кінескопів, аллоскопів, грамзаписів, магнітофонів та інших технічних засобів у навчанні і вихованні дітей).

4.Дошкільне виховання (досвід дитячих садків, яслей з нової програми виховної роботи, створеної для цих закладів і особливо про сумісну виховну роботу дитячого садка, батьків і громадськості [5, с.23].

У вивченні і розповсюдженні передового педагогічного досвіду особливу роль відігравали так звані «школи передового досвіду». Вони визначалися як ділова творча співдружність керівника і слухачів – молодих і малодосвідчених учителів, які, систематично вивчаючи уроки педагога-майстра, мають можливість відібрати необхідне для себе, не здійснюючи просте бездумне копіювання. Зміст роботи школи передового досвіду складала спостереження і обговорення уроків, сумісна робота з книгою, з журналом, колективний аналіз педагогічних новинок, методики викладання найбільш важливих розділів і тем.

Заняття в таких школах, як правило, впливали на позитивні зміни в методах і формах роботи з класом, в якості знань учнів. (Школа передового педагогічного досвіду під керівництвом учителя математики СШ №22 м. Ростова Ольги Семенівни Шрамко) [1]. Наприклад, відвідування школи вчителькою математики 8-річної школи №3 м. Ростова М.Савенко дало їй можливість більш раціонально використовувати час на уроці, організовувати різноманітні самостійні роботи, ширше застосовувати на уроках наочні посібники. Знання стали міцніше, успішність підвищилась, збільшилась доля самостійної роботи учнів на уроці.

Школи передового досвіду сприяли творчому зростанню їх керівників, збуджували їх до пошуків нових, більш удосконалених методів і прийомів навчання [6, с.25].

Вивчення матеріалів періодичних видань 60-х років дає змогу познайомитись з роботою школи передового досвіду у м. Вологда, якою керував учитель хімії СШ №8 А.Соколов. Так, на заняттях з теорії А.Соколов розказував про свою систему викладання хімії, знайомив своїх слухачів з досвідом організації проведення експерименту, проводив регулярно консультації для вчителів хімії. Він створив кабінет хімії в своїй школі комплект обладнання, приборів, як простих що складають схему заводської апаратури, так і складні прибори і макети виробництва, виконані учнями в конструкторському гуртку. Це дозволяло розширити уяву учнів про хімічне виробництво, про хімічну промисловість.

А.Соколов надавав поради слухачам своєї школи щодо обладнання кабінету хімії, з питань користування і виготовлення приборів, з техніки експерименту; розказував про мету того чи іншого уроку, про шляхи здійснення наміченого, розробляв спеціальні схеми спостережень і аналіз занять. Ним розроблено і впроваджено на заняттях схему аналізу уроку, яка передбачала:

#### I. Зміст нового матеріалу уроку:

відповідність обсягу і глибині нових знань темі уроку, програмам середньої школи; з'ясування місця теми уроку в системі курсу; допущення теоретичних помилок, неточних формулювань; постановка мети уроку; переконливість основних висновків з теми уроку; ступінь самостійності висновків учнів; ілюстрація застосування знань на практиці; застосування знань із суміжних дисциплін (які?); у чому і як допомагав урок формуванню світогляду, науково-естетичному вихованню, політехнічній освіті і політичному вихованню учнів?

#### II. Методи навчання:

які методи і прийоми навчання застосовувалися на уроці; допомогли вони засвоєнню теми і змісту уроку, цілям активізації мислення?; в якій мірі застосовувалась евристична бесіда як метод навчання; логічно

ставилися питання, вірно вони були сформульовані?; застосовувались на уроці наочні посібники, проводилися досліди, чи вірно була методика демонстрації досвіду; застосовувались на уроці лабораторні і практичні види занять; як був проведений інструктаж?; рівень самостійності учнів (під час здійснення роботи, оформлення і результатів, висновків); ступінь допомоги вчителя учням; здійснював учитель опір на попередні знання, як він керував процесом пізнання; як був організований процес запам'ятовування знань, закріплення знань; яка методика подання домашніх завдань?; яким чином відбувався процес контролю і обміну знань; володіє вчитель методикою виведення поурочного балу, вірно оцінює вчитель знання учнів, чи вміє вчитель слухати відповіді учня, мотивувати оцінки, чи вміє володіти увагою класу? Які були прийняті заходи у випадку виявлення неточностей в знаннях.

### III. Загальні судження про урок:

Досягнуто мету уроку, що була поставлена; які були недоліки в організації і проведенні уроку, які його позитивні сторони; що можна взяти за зразок; якою була поведінка вчителя на уроці (знання конспекту, вимогливість) поведінка учнів на уроці (інтерес, активність, бажання подолати труднощі в процесі засвоєння знань);

Що нового було в методиці уроку, у розвитку навиків самостійної роботи учнів; у чому було визначення уроку? [67, с.16].

У контексті вивчення і розповсюдження передового педагогічного досвіду корисними були і такі форми:

- ✓ обговорення методичних доповідей і розробок з найбільш важливих тем програми;
- ✓ дні (відкриті) директора, завуча школи;
- ✓ зустрічі молодих учителів з досвідченими майстрами педагогічної праці;
- ✓ відвідування молодими вчителями уроків заходів учителів-майстрів;
- ✓ семінари для молодих учителів;
- ✓ обговорення статей в газетах і журналах;
- ✓ відкриті уроки, виховні заходи;
- ✓ шефство вчителя-майстра над молодим учителем;
- ✓ семінари-практикуми.

Наприклад, на семінарі в СШ №99 м. Казань «Урок як основна форма організації навчального процесу» розглядалися питання: класно-урочна система та її місце в системі навчання, структура уроку та його типи у зв'язку з сучасними вимогами до процесу навчання, у чому сутність ефективності уроку, сучасний передовий досвід у побудові уроків, педагогічний досвід і педагогічна наука [4].

Наприкінці 60-х років у пропаганді кращого досвіду також відігравали друк, радіо, телебачення, випуск книг, брошур, методичних бюлетенів.

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, усвідомлюючи важливість вивчення і розповсюдження передового педагогічного досвіду вчителі, методисти, керівники шкіл, органів народної освіти використовували широкий спектр форм і засобів.

### *Література*

1. Иваненко М. Опыт передовых школ и учителей Дона. //Народное образование. – 1963.- №10.-с.21-22.
2. Карелин П. Творческий труд учителя. //Народное образование. – 1964.- №2.- с.15-17.
3. Островский АА. Учитесь у опытных. //Народное образование. – 1963.- №11.- с.21-23.
4. Сворцова Е. Как внедряется передовой опыт. //Народное образование. – 1964.- №8.-с.28-30.
5. Троцкий Г. Для пропаганды лучшего опыта. //Народное образование. – 1964.- №10.-с.21-22.
6. Якуба Э. Наши школы передового опыта. //Народное образование. – 1963.- №9.- с.24-25.

### *Пучко А.*

– аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37.018.593(430)

## **ПРОПАГАНДА ІДЕЙ Р.ШТАЙНЕРА ВИПУСКНИКАМИ ВАЛЬДОРФСЬКИХ ШКІЛ**

*У статті подано результати наукових розвідок, що стосуються аналізу життєвої успішності випускників вальдорфських шкіл Німеччини (II пол. XX ст. – поч. XXI ст.). Висвітлено причини, які сприяли вступу дітей до вальдорфських шкіл. На конкретних прикладах розкривається ставлення до вальдорфського руху випускників цих шкіл і їх батьків.*

**Ключові слова:** випускник вальдорфської школи, вальдорфська школа, вальдорфський рух, Р. Штайнер.

### *Пучко А.*

– аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

## **ПРОПАГАНДА ИДЕЙ Р.ШТАЙНЕРА ВЫПУСКНИКАМИ ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛ**

*В статті представлені результати научних досліджень, в яких зроблена спроба проаналізувати життєві успіхи випускників вальдорфських шкіл Німеччини II пол. XX – поч. XXI в. Розкриваються причини, які впливали на поступлення дітей в вальдорфські школи. На конкретних прикладах розкривається ставлення до вальдорфського руху випускників цих шкіл і їх батьків.*

**Ключові слова:** випускник вальдорфської школи, вальдорфська школа, вальдорфський рух, Р. Штайнер.

**Puchko A.**

*– aspirant of the department of Pedagogics of Slavyansk State Pedagogical University*

### **PROPAGANDA OF THE IDEAS OF R.STEINER BY THE WALDORFSCHOOL-LEAVERS**

*In the article the results of scientific researches of the analyses which concern the success in life of the Waldorfschool-leavers in Germany (in the second half of the XX-th – the beginning of the XXI-st centuries) are presented. The main reasons, which influenced on the coming of children to Waldorfschools are illuminated in the article. On the concrete examples the attitude of the Waldorfschool-leavers and their parents is revealed.*

**Keywords:** *the Waldorfschool-leaver, Waldorfschool, Waldorf movement, R.Steiner.*

**Постановка проблеми.** Соціально-педагогічні й культурні зміни, що відбулися наприкінці XX ст., сприяли активізації наукових пошуків у різних галузях, зокрема, освіти. Серед найважливіших питань, що досліджувалися в Європі в останні десятиріччя – доля випускників різних загальноосвітніх навчальних закладів. Мета цих досліджень – виявлення впливу позитивних і негативних аспектів навчання на колишніх учнів шкіл державного сектору, навчальних освітніх закладів альтернативної педагогіки, серед яких – вільні школи Р. Штайнера (вальдорфські школи), які в сучасній Німеччині є досить популярними.

Варто зазначити, що міжнародний вальдорфський рух незабаром відзначатиме свій 95-річний ювілей. Саме цей факт вказує на особливе місце вальдорфських шкіл в освітньому просторі Німеччини та за її межами. За досить тривалий час народилося й успішно продовжує свій розвиток і формування в стінах шкіл Рудольфа Штайнера три покоління людей, чий творчий і науковий потенціал був максимально розкритий, дякуючи впровадженню в навчальний процес диференційованого та індивідуалізованого навчання, яке по-новому розкрилось у вальдорфській педагогіці.

Вальдорфська школа – це навчальний заклад, в якому учню надається можливість дізнатись про його індивідуальні задатки й навички,

створюються умови для його розвитку, удосконалення, що дозволяє кожному з них визначити свої життєві цілі і знайти свій особистий сенс життя [7, с. 175]. У цьому контексті доцільно навести думку М. Шопф-Байге, яка, проаналізувавши результати і досягнення випускників вальдорфських шкіл у їх дорослому житті, стверджує, що вальдорфська педагогіка стала яскравою фарбою, яка прикрасила галузь середньої освіти дітей не тільки Німеччини, й усього світу [10, с. 9]. Це дає підстави вважати, що діяльність вальдорфських шкіл позитивно впливає на рівень освіти своїх учнів, сприяє їх професійному зростанню, успішності в подальшому житті.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Перші спроби проаналізувати різні аспекти життєвої успішності випускників вальдорфських шкіл розпочалися ще на початку 70-х років ХХ століття. Об'єднання вільних вальдорфських шкіл здійснило опитування своїх колишніх учнів на предмет якості та ефективності навчання у вальдорфських школах, його доцільності. Ця справа була профінансована Міністерством у справах освіти й науки [4, с. 33]. Зацікавленість державних органів освіти результатами діяльності вальдорфських шкіл викликана невпевненістю та скептицизмом щодо ефективності навчання у закладах такого типу. Така думка розповсюджувалась серед пересічних громадян Європи та офіційних осіб у 70-80-тих роках минулого століття. Бажання довести, що життєві перспективи випускників вальдорфських шкіл ні в якому разі не різняться від перспектив, які розкриваються перед випускниками інших шкіл, змусило провести таке опитування.

Серед наукових розвідок з цієї проблеми, проведених у II половині ХХ ст., слід згадати працю „Вплив школи на подальше життя людини” [9], що була написана К. Ріттерсбахером у 1975 р.; здійснену на замовлення Міністерства з питань освіти та науки землі Баден-Вюртемберг наукову роботу „Навчання у ВНЗ колишніх вальдорфських учнів. Дослідження учнів 1946-1947 років народження” [6], (автор К. Прюммер, 1978); дослідження „Успіхи в навчанні в дзеркалі біографій” [4], проведене Л. Гресслером (1988).

На особливу увагу заслуговує масштаб останньої аналітичної праці. Колишні випускники вальдорфських шкіл, які погодились узяти участь в анкетуванні, відповіли на 197 запитань. Відповіді 1470 учасників експерименту було опрацьовано засобами електронної техніки [4, с. 34]. Подібне опитування в Німеччині було проведено вперше і стало стартом для постійних перевірок успішності результатів діяльності вальдорфських шкіл, що здійснювались уже за ініціативи прибічників цього руху. Додамо, що практично завжди ці результати переконували широкий загал в ефективності ідей Рудольфа Штайнера.

Серед наукових праць останніх років варто виокремити роботи „Вальдорфська школа. Що потім?” А. Гельмундт та Д. Кіонке (2004) [5], „Витримали. Життєві шляхи колишніх вальдорфських учнів” М. Шопф-Байге (2004) [10], „Випускники вальдорфських шкіл. Емпіричне дослідження освітнього й життєвого шляху” Г. Барца (2007) [1].

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Дослідження причин, які вплинули на вибір дітей щодо вступу саме до вальдорфських шкіл і аналіз загального ставлення до вальдорфського руху їх випускників – мета нашої статті.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що у порівнянні з іншими школами вальдорфські навчальні заклади є популярними дякуючи саме особливій і своєрідній концепції. Завдяки тому, що в них „не дресирують учнів з метою формування з них машин, наповнених фактами”, а мобілізують їх активність і діяльність, дякуючи правильно організованому диференційованому навчанню, активному засвоєнню необхідних знань і методів їх отримання, що, в свою чергу, впливає на розвиток духовних і душевних сил кожного учня [10, с. 123]. Саме це, на переконання Д. Рандолля, сприяє подоланню егоцентризму людини, інтелектуальної дистанції з людьми, які знаходяться поряд, кризи в науці й техніці, що призводить до руйнування природи та стимулює формування особливого сприйняття оточуючих реалій, дозволяє розуміти й сприймати нове й незнайоме [7, с. 175]. Адже мотив остаточного вибору саме вальдорфської школи слід шукати, безумовно, у педагогічних переконаннях батьків, оскільки діти шестирічного віку не в змозі самотійно зробити осмислений вибір.

У ході наукового пошуку було встановлено, що особливе значення тут має такий факт: переважна більшість батьків учнів вальдорфських шкіл – дорослі люди, з вищою освітою, серед яких найбільш популярними є професії, пов’язані з педагогічною діяльністю, медициною та соціологією [3, с. 79]. Слід констатувати, що, згідно з дослідженням Г. Барца, п’ята частина учнів вальдорфських шкіл походить із сімей педагогів. Цей факт переконує, що люди, які знають державну школу „з середини”, у вихованні своїх дітей більше довіряють не тим школам, де самі працюють, а саме вільним школам Р. Штайнера [2, с. 17]. Усе вище сказане дозволяє стверджувати, що вальдорфські школи – осередок, де навчаються діти переважно з сімей інтелігенції.

Важливим доказом високого інтелектуального розвитку батьків є також готовність сплачувати чималі кошти за навчання своїх дітей у вальдорфських школах. На сьогоднішній день середній внесок у закладах цього типу становить 200 євро на місяць [7, с. 178]. Ураховуючи той факт, що не кожна родина може дозволити собі такі витрати, робимо висновок,



що результат навчання дітей розцінюється родинами вальдорфських учнів як вищий і виправдовує кошти.

З'ясувавши причину вибору дорослими серед кількох типів шкіл Німеччині саме вальдорфського навчального закладу, вважаємо за доцільне проаналізувати загальне ставлення до вальдорфського руху в родинях колишніх випускників, систематизувавши дані багаторічних досліджень, проведених німецькими педагогами [4; 5; 6; 10] у рамках означеної проблеми (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Ставлення до вальдорфської школи у родинях колишніх випускників**

Ім'я та прізвище (рік народження)	Чи відвідували школу Ваші Батьки?	Чи відвідували школу Ваші брати та сестри?	Чи відвідували Ви вальдорфську школу із задоволенням?	Чи відвідують /відвідували Ваші діти вальдорфську школу?	Чи плануєте Ви відвідання Ваших дітей/онуків вальдорфської школи?	Чи задовольняє Вас організація навчально-виховного процесу вальдорфських школах?	Ваше ставлення до поширення і розвитку вальдорфських шкіл? позит. (+) /негат. (-)
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
Ахтніх В. (1923)	-	+	+	+	+	+	+
Бардт С. (1939)	-	+	+	+	+	+	+
Бройнлінген І. (1920)	-	-	+	+	+	+	+
Бюргер К. (1948)	-	-	+	+	+	+	+
Гуттенгофер П. (1940)	-	-	+	+	+	+	+
Гюзген В. (1966)	+	+	+	+	+	+	+
Дюзрі М. (1960)	-	+	+	+	+	+	+
Кірт Б. (1969)	-	-	+	+	+	+	+
Краух К. (1954)	+	+	+/-	+	+	+/-	+
Ленгерке-Шредер К. (1963)	-	+	+	+	+	+	+
Мюллер-Нюблінг К. (1941)	-	+	+	+	+	+	+
Насс В. (1972)	-	-	+	+	+	+	+
Ніруманд В. (1936)	-	-	+	+	+	+	+
Фірле-Рудольф А. (1940)	-	+	+	+	+	+	+
Фішер Е. (1959)	-	+	+	+	+	+	+

<i>Продовж. табл. 1</i>							
1	2	3	4	5	6	7	8
Фурнес Р. (1950)	+	+	+	+	+	+	+
Шаден А. (1964)	-	+	+	+	+	+	+
Шілі К. (1937)	-	-	+	-/+	-/+	-/+	-/+
Шустер В. (1948)	+	+	+	+	+	+	+
Цех М.-М. (1957)	-	+	+	+	+	+	+

Зауважимо, оскільки наше завдання полягало в тому, щоб показати тільки загальну ситуацію з означеного питання, для аналізу було взято лише 50 випускників вальдорфських шкіл, У таблиці ми відобразили тільки частину найбільш типових відповідей і показників. Крім того, було опрацьовано відповіді випускників різних років, що допомогло проілюструвати ставлення суспільства до вальдорфської педагогіки в хронологічному порядку.

Інформація, подана у першій колонці, свідчить, що батьки більшості колишніх вальдорфських учнів не відвідували школи Р. Штайнера. Це пояснюється тим, що вальдорфський рух набував своєї популярності поступово, і в окремих випадках батьки учнів вальдорфських шкіл, відомості про яких містяться у таблиці, з об'єктивних причин не могли навчатись у цих закладах.

Окрім того, результати досліджень Д. Рандолля ілюструють, що в середньому в учнів 40-го р.н. – 1,3 %, а в учнів 70-го р.н. – 8 % опитаних батьки були учнями вальдорфських шкіл [8, с. 41]. Це дозволяє констатувати, що дорослі, які мають власний досвід успішної інтеграції у професійне життя, закінчивши вальдорфську школу, не вбачають явних перешкод в цьому для своїх дітей. Отже, сімейні традиції позитивно впливають на вибір дітьми саме вальдорфської школи.

Додамо, що двоє з тих, хто брав участь в опитуванні (В. Ніруманд та К. Шілі) почали відвідувати школу після її повторного відкриття у повоєнний час. Тобто, навіть в період розрухи їх батьки переймалися питанням якості освіти і віддали перевагу саме вальдорфській школі.

Брати та сестри більшості осіб, що брали участь в опитуванні, також навчались у вальдорфських школах. Тільки сім учасників опитування були єдиними дітьми у своїх сім'ях, хто навчався за методикою Р. Штайнера, з них один – з об'єктивних причин: родина В. Ніруманди мешкала в Тегерані, і він був єдиною дитиною, навчання якої у Німеччині могли сплатити батьки.

Із числа опитаних випускників вальдорфських шкіл лише К. Краух не зміг дати однозначної позитивної відповіді стосовно того, чи охоче він відвідував школу, однак, його діти навчаються саме в ній. Більшість із тих, хто брав участь в анкетуванні, із захопленням пригадують роки шкільного навчання. Доказом цьому є факт із біографії В. Шустера, який, не маючи

бажання прощатись зі своєю альма-матер, закінчив останній, 13 клас, двічі [10, с. 21].

З усіх опитаних випускників лише К. Шілі не віддав своїх дітей до вальдорфської школи. Мабуть, це – результат його невпевненості або впливу інших причин. Всі інші респонденти так чи інакше сприяють поширенню ідей видатного німецького педагога: їх діти або вже навчаються, або, ймовірно, будуть навчатись у вальдорфських школах.

В цілому, організацією навчально-виховного процесу у вальдорфських школах задоволені 46 випускників із 50-ти опитаних. Дехто визначив думки щодо покращення й удосконалення роботи вальдорфських учителів, а майже 30% респондентів висловилися щодо організації широкого кола різноманітних гуртків та секцій. Ця пропозиція змусила нас виокремити таку проблему як кадрове забезпечення вальдорфських шкіл. Наша участь у міжнародних конференціях із вальдорфської педагогіки, у зустрічах і бесідах, під час яких обговорювалося це питання, змушує констатувати, що вальдорфські школи потребують значної кількості компетентних вчителів, а також більшої уваги з боку державних посадовців щодо залучення окремих коштів на утримання різнопланової підготовки дітей.

Більшість із опитаних нами респондентів дотримуються думки щодо поширення вальдорфського руху і подальшого розвитку вальдорфських шкіл. Вони вважають, що це суттєво впливатиме на формування здорового способу життя, сприятиме професійному самовизначенню і, що важливо, пом'якшить процеси соціалізації учнів до сучасного суспільства.

Слід зазначити, вихідці з емігрантських сімей, яких сьогодні в Німеччині значний відсоток, ще не відкрили для себе систему навчання за методикою Рудольфа Штайнера [2, с. 17], про що також свідчать дані наведені у таблиці. Нам вважається, цей факт пояснюється тим, що представники інших культур і народів, які сьогодні мешкають у Німеччині, не прагнуть соціалізуватися в німецьке середовище. Діти з емігрантських сімей, беручи приклад зі своїх батьків, спілкуються в обмеженому колі своїх співвітчизників й, відповідно, відвідують одні й ті ж самі школи, здебільшого, державні, і не мають бажання скласти абітур.

**Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.** Наш аналіз призвів до того, що ефективність організації навчально-виховного процесу у вальдорфських школах могла би бути більш високою, якби вальдорфські школи мали більшу підтримку з боку органів державної влади. Вальдорфські школи виступають альтернативою традиційним закладам середньої освіти, що дозволяє ученим-педагогам глибоко вивчати їх досвід, і найбільш ефективні його елементи застосовувати у масовій практиці.

Отже, ставлення до вальдорфських шкіл у родинх їх випускників у переважній більшості позитивне. Навчання у вальдорфській школі в сучасній Німеччині стало традицією кількох поколінь однієї сім'ї. Задоволення системою навчання у таких школах позитивно впливає на вибір школи дітьми її випускників. Саме цей факт виступає активно пропагандує подальше поширення ідей Р. Штайнера.

Мета подальшого наукового пошуку у цьому напрямку – вивчення та аналіз впливу якості та ефективності навчання у вальдорфських школах Німеччини на професійне та життєве самовизначення випускників –

### *Література*

1. Barz H. Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung / Heiner Barz, Dirk Randoll. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. – 393 S.
2. Barz H. Intentionen und Hauptergebnisse der Untersuchung „Absolventen von Waldorfschulen“ / Heiner Barz, Dirk Randoll // Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung / Heiner Barz, Dirk Randoll. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. – S. 13-23.
3. Bonhoeffer A. Berufliche Entwicklungen ehemaliger Waldorfschüler / Anne Bonhoeffer, Michael Brater // Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung / Heiner Barz, Dirk Randoll. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. – S. 45-99.
4. Gessler L. Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien. Studien zur Bildungsreform / Luzius Gessler. – Frankfurt am Main : Verlag Peter Lang, 1988. – 299 S.
5. Hellmundt A. Waldorfschule – und dann... Ein Biografie-Lesebuch / Astrid Hellmut, Dorothee Kionke. – Berlin : H+P Druck, 2004. – 87 S.
6. Prümmer C. Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler – Eine Untersuchung der Geburtsjahrgänge 1946 und 1947 / C. v. Prümmer, U. Hoffmann, D. Wieder. – Stuttgart : Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e. V., 1978. – S. 13-17.
7. Randoll D. Die Zeit in der freien Waldorfschule / Dirk Randoll // Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung / Heiner Barz, Dirk Randoll. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. – S. 175-235.
8. Randoll D. Eckdaten der Fragebogenerhebung der Untersuchung „Absolventen von Waldorfschulen“ / Dirk Randoll // Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung / Heiner Barz, Dirk Randoll. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. – S. 33-43.
9. Rittersbacher K. Wirkungen der Schule im Lebenslauf. Ein Quellenlesebuch der Pädagogik Rudolf Steiners / K. Rittersbacher. – Basel : 1975. – 119 S.
10. Schopf-Beige M. Bestanden. Lebenswege ehemaliger Waldorfschüler / Monika Schopf-Beige. – Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben, 2004. – 135 S.

**Щука Г.**

– докторант, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму та готельного господарства Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

УДК [378 : 338.48](470+571)

### **ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТУРИСТСЬКОЇ ОСВІТИ В РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ**

*В даній статті досліджується процес становлення професійної освіти в туризмі Росії від початку її формування на базі радянської системи підготовки кадрів сфери туризму до 2011 року, коли розпорядженням Уряду підготовка фахівців організовується лише за напрямками підготовки. В хронологічному порядку подаються основні заходи, які дозволяють простежити цей процес: введення спеціальності «Туризм» в реєстрі спеціальностей, спеціальності «Соціально-культурний сервіс та туризм», напряму підготовки «Туризм», стандартів третього покоління тощо.*

**Ключові слова:** професійна туристська освіта, підготовка кадрів, туризм

**Щука Г.**

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму та готельного господарства

### **ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТУРИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

*В данной статье исследуется процесс становления профессионального образования в туризме России с момента его формирования на базе советской системы подготовки кадров сферы туризма до 2011 г., когда распоряжением Правительства подготовка специалистов осуществляется только по направлениям подготовки. В хронологической последовательности подаются основные мероприятия, которые позволяют проследить этот процесс.*

**Ключевые слова:** профессиональное туристское образование, подготовка кадров, туризм

*Shchuka G.*

– a Doctorate, candidate of Pedagogics, an Associate Professor of the department of tourism of the Luhansk Taras Shevchenko National University

**HISTORY OF ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TOURISM EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION**

*The article deals with the investigation of formation of tourist professional education in Russia since its foundation on base of tourist personnel Soviet training system till 2011 when Government forbade training tourist specialists in frame of other specialties. Main events, which help follow this process, are given in chronological order.*

**Key words:** *tourist professional education, personnel training, tourism*

**Постановка проблеми.** Одним з основних чинників, які визначають ефективність функціонування галузі є її кадрове забезпечення. Індустрія туризму також не є винятком з цього правила. Тому успішність виходу на світовий туристський ринок з власним національним туристським продуктом значною мірою залежить від того, спеціалісти якого рівня будуть його розробляти, презентувати та займатися реалізацією.

Треба відзначити, що проблемі підготовки фахівців сфери туризму приділяється значна увага не лише теоретиками та практиками туризму, але й державними структурами. Це дозволило в останні роки вирішити ряд важливих питань з організації напряму підготовки «Туризм», прийняття галузевих стандартів, кадрового та науково-методичного забезпечення навчального процесу тощо. Проте, залишається значна кількість проблем, які потребують термінового вирішення. З цією метою вітчизняні туристологи детально вивчають і успішно запроваджують досвід підготовки кадрів у інших країнах.

**Аналіз останніх досліджень** свідчить, що науковці здебільшого приділяють увагу теорії та практиці підготовки фахівців сфери туризму на Україні (В. Федорченко, Н. Фоменко, А. Конох, О. Любіцева, Г. Сорокіна) та аналізу досягнень туристської освіти в країнах Західної Європи та Америки (Л. Кнодель, Л. Чорна та ін.). На нашу думку, досвід Російської Федерації в створенні вітчизняної, спрямованої на потреби національного туристського ринку, системи професійної туристської освіти також заслуговує на увагу, особливо враховуючи той факт, що наші держави мали спільну радянську систему підготовки кадрів і перед ними стояли подібні проблеми.

Тому **мета** даного дослідження – проаналізувати двадцятирічний процес становлення та розвитку професійної туристської освіти в Росії.

**Виклад основного матеріалу.** Формування системи професійної туристської освіти в Росії відбувалося на фундаменті радянської системи

підготовки кадрів сфери туризму. Ми не розділяємо погляду тих дослідників, які вважають, що в Радянському Союзі не існувало системи туристської освіти. Оцінюючи рівень тогочасного забезпечення туристської індустрії кваліфікованими фахівцями, необхідно враховувати, що розвиток галузі штучно стримувався державною політикою «залізної завіси». В результаті в країні успішно розвивався внутрішній, соціальний, а тому більшою мірою дотаційний, туризм. Натомість міжнародний туризм розглядався переважно як можливість пропаганди ідей комунізму. Тому при підготовці кадрів керувалися вказівками КПРС та потребами вітчизняного туристського ринку, що цілком логічно для того часу. До того ж, на наш погляд, відставання рівня розвитку національного туризму від досягнень світового туризму в радянський період не було настільки значним. Воно посилювалося в 90-ті роки, коли темпи розвитку світового туризму різко зросли, а національні туристські ринки країн пострадянського простору в силу цілого ряду політичних та соціально-економічних обставин, навпаки, знаходилися в кризовому стані.

Підготовка фахівців для туризму, який розглядався в Загальносоюзному класифікаторі «Галузі народного господарства» лише як окрема галузева підгрупа галузей невиробничої сфери, велася в двох напрямках: масовому та спеціалізованому. В масовій (позагалузевій) формі підготовці кадрів вищої та середньої кваліфікації (економістів, юристів, бухгалтерів тощо) приймали участь вищі та середні спеціальні навчальні заклади системи Міністерства вищої та середньої освіти СРСР, Мінторгу СРСР, Мінзв'язку СРСР, Міністерства охорони здоров'я СРСР та інші міністерства та відомства країни.

Спеціалізована (галузева) підготовка кадрів здійснювалася ЦРТЕ ВЦРПС та Держуправлінням з іноземного туризму при Раді Міністрів СРСР (потім це Держкомінтурист СРСР), Центральною дитячою туристсько-екскурсійною станцією Міністерства освіти СРСР та Управлінням по туризму та екскурсіям Міноборони СРСР. Керівний склад галузі проходив підготовку у Вищій ордену «Трудового Червоного Прапора» школі профспілкового руху ім. Н. М. Шверніка (м. Москва); у Вищій ордену «Знак Пошани» профспілковій школі культури ім. Н. М. Крупської (м. Ленінград), Інституті підвищення кваліфікації керівних працівників та спеціалістів Державного управління з іноземного туризму при Раді міністрів СРСР, Інституті підвищення кваліфікації працівників туристсько-екскурсійних організацій (зараз - РМАТ) та у Вищій комсомольській школі ЦК ВЛКСМ. Провідні спеціалісти в сфері педагогіки, психології, літератури та мистецтва, архітектури, економіки, радіо та тележурналістики, внутрішньої та зовнішньої політики

забезпечували високий рівень підготовки гідів-перекладачів, який до цього часу цінується на пострадянському просторі.

Крім того, кадри для сфери туризму з 1968 року готували на географічних та геологічних факультетах класичних університетів, увівши спеціалізацію «Краєзнавство, методика та організація туристсько-екскурсійної справи». Відкрили факультети громадських професій з підготовки екскурсійних працівників, гідів-перекладачів, інструкторів-методистів, громадських туристських кадрів в ряді університетів, педагогічних інститутів та інститутів фізкультури (у 1983 році налічувалося 23 таких вищих навчальних заклади). В 1989 році був створений Сочинський державний університет туризму та курортної справи – перший у СРСР спеціалізований ВНЗ у сфері туризму.

З пом'якшенням виїзного режиму та відкриттям кордонів збільшується кількість туристських підприємств, зростає потреба в кваліфікованих кадрах, серед абітурієнтів посилюється інтерес до туристських спеціальностей. У навчальних закладах різних типів з'являються навчальні центри туризму.

Після розпаду Радянського союзу Російська Федерація стала правонаступницею СРСР у міжнародних туристських організаціях, у тому числі ВТО; успішно продовжували свою роботу провідні навчальні заклади, які мали солідний науково-педагогічний потенціал та відповідну навчально-методичну базу: сьогодні це Московський державний інститут індустрії туризму ім. Ю.А.Сенкевича, Російська міжнародна академія туризму (РМАТ), Академія праці та соціальних відносин, Московський гуманітарний університет, Московська академія туристичного та готельно-ресторанного бізнесу при уряді Москви. Тому, з нашої точки зору, незважаючи на всі труднощі, Росія мала необхідні складові, які могли забезпечити розвиток туристської освіти на початковому етапі.

Формування російської системи професійної туристської освіти почалося з надання в 1992 р. РМАТ статуту дослідної установи, яка відразу розпочала експеримент по створенню системи неперервної туристської освіти [2, с. 222]. Вже через два роки у Класифікаторі напрямів та спеціальностей вищої професійної освіти з'явилася спеціальність 230500 «Соціально-культурний сервіс та туризм».

Паралельно відбувається формування правової бази російського туризму: приймається Концепція реорганізації та розвитку туризму в Російській Федерації (1995 р.), Федеральна цільова програма «Розвиток туризму в Російській Федерації» (1996 р.), Федеральний закон «Про основи туристичної діяльності в Російській Федерації» (1996 р.) та ін.

В 1996 р. був затверджений перший в Росії Державний освітній стандарт вищої професійної освіти (ДОС ВПО) з туризму. Він був



представлений у вигляді Державних вимог до мінімуму змісту та рівня підготовки випускника зі спеціальності 230500 «Соціально-культурний сервіс та туризм» і діяв як тимчасовий до 2000 року.

Нова спеціальність користувалася шаленим попитом серед абітурієнтів, збільшується кількість ВНЗ, які відкривають набір на «Соціально-культурний сервіс та туризм». Кадри для туризму готують навіть ті ВНЗ, профіль яких не дозволяв їм раніше займатися цією категорією слухачів: різноманітні технічні, гуманітарні, аграрні, педагогічні, медичні, лінгвістичні університети; інститути культури та мистецтва; управління, економіки та права; автомобільних технологій та управління; технологічні, соціально-гуманітарні, текстильні академії тощо.

З метою забезпечення навчального процесу відповідно підготовленими викладачами, з вересня 1998 року в РМАТ відкривається дисертаційна рада по захисту дисертації з теорії та методики професійної освіти в туризмі. Рішенням ЮНЕСКО в 1999 р. в академії створюється міжнародна кафедра ЮНЕСКО з культурного туризму.

Проте все це відбувається на фоні спаду темпів розвитку національної туристської індустрії. До того ж, з часом стає очевидним, що випускники спеціальності «Соціально-культурний сервіс та туризм» більше були підготовлені до роботи в сфері послуг у цілому, а не конкретно туристської галузі; заявлені 25 спеціалізацій виявилися не виправдано вузькими. Галузі терміново були потрібні висококваліфіковані спеціалісти.

В 2001 році у напрямі 2300 «Сервіс» відкрили спеціальність 2307 «Туризм». Так у Росії було започатковано середню професійну освіту в туризмі.

В Загальноросійському класифікаторі спеціальностей з освіти ОК 009 – 2003 (ОКСО) 2003 року ця спеціальність вже позначена як 100104 «Туризм», включена в напрям 100100 «Сервіс» і віднесена до групи 100000 «Сфера обслуговування» [2, с. 7]. Відповідно до нового Класифікатора спеціальність 100104 «Туризм» передбачала підготовку спеціалістів з туризму та спеціалістів з туризму з поглибленою підготовкою (код 51 і 52 відповідно).

Після нововведень 28 ВНЗ Росії отримали право розпочати експеримент з надання вищої професійної туристської освіти за спеціальністю 230800 «Туризм» (по ОКСО код 100104). До початку нового 2004/2005 н. р. були розроблені тимчасові вимоги до обов'язкового мінімуму змісту освіти та рівня підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів туризму та проекти навчальних планів. Це була спроба виділити туризм в самостійний напрям підготовки на рівні вищої професійної освіти.

Експеримент пройшов вдало, і вже в наступному році було затверджено напрям підготовки «Туризм», а до Класифікатора внесені зміни: спеціальність 100104 «Туризм» анулювали. Натомість були введені 100200 «Туризм» (62 Бакалавр туризму), яка включала 100201 «Туризм» (65 Спеціаліст з туризму – вища освіта), 100201 «Туризм» (51 Спеціаліст з туристичних послуг – середня професійна освіта), 100201 «Туризм» (52 Спеціаліст з туристичних послуг з поглибленою підготовкою – середня професійна освіта); та 100200 «Туризм» (68 Магістр туризму) [3].

Окремі дослідники (В. Квартальнов, О. Суботіна та ін.) саме цей наказ вважають завершенням довгого шляху, який пройшла російська школа в поліпшенні навчального процесу підготовки кадрів від перших факультативних курсів в середині 30-х років до спеціальності «Туризм».

В 2006 році в Перелік спеціальностей середньої професійної освіти були внесені зміни: за спеціальністю 100201 «Туризм» готували спеціаліста з *туристських* послуг (код 51), 100201 – спеціаліста з *туристських* послуг з поглибленою підготовкою (код 52). З цього часу в Росії вживається прикметник «туристський».

В цьому ж році були прийняті державні стандарти за напрямом підготовки 100200 «Туризм» бакалавра туризму (код кваліфікації 62), магістра туризму (код кваліфікації 68) та 100201 «Туризм» спеціаліста з туризму (код кваліфікації 65). Російські туризмологи називають їх стандартами першого покоління. Пізніше ці стандарти, відповідно до процесів реформування вищої професійної освіти Росії, вдосконалювалися ще в 2009 році: з'явилися напрями підготовки 100400 «Туризм» бакалавра туризму (код кваліфікації 62) та магістра туризму (код кваліфікації 68) та 10040 «Туризм» – спеціаліста з середньою професійною освітою (стандарти другого покоління). Зараз триває робота з введення стандартів третього покоління.

Крім названих, у системі російської професійної вищої туристської освіти існує ще одна спеціальність – 032103 «Рекреація та спортивно-оздоровчий туризм», яка передбачає підготовку дипломованого спеціаліста зі спортивно-оздоровчого туризму (код – 65) і входить до напрямку 032100 «Фізична культура» галузі 030000 «Гуманітарні науки», через що ряд дослідників не схильні відносити цю спеціальність до туристської освіти. Цей напрям підготовки більш вузькоспеціалізований: пов'язаний в основному з підготовкою кадрів лише для спортивного та самодіяльного туризму.

Аналізуючи систему вищої професійної туристської освіти в Росії необхідно враховувати, що підготовку спеціалістів галузі здійснюють також у межах інших спеціальностей. У процесі дослідження проф. О. Суботіна виявила ще 11 таких спеціальностей:

- 03.24.01.65 «Реклама» (спеціаліст з реклами);
- 08.05.05.65 «Управління персоналом» (менеджер);
- 03.06.02 «Зв'язок з громадськістю» (спеціаліст по зв'язку з громадськістю);
- 08.05.07.62 «Менеджмент» (бакалавр менеджменту);
- 08.05.07.65 «Менеджмент організації» (менеджер) зі спеціалізаціями: готельний та туристичний бізнес, менеджмент туризму;
- 08.05.02.65 «Економіка та управління підприємством» (по галузям) зі спеціалізацією туризм та готельне господарство (економіст-менеджер);
- 03.03.02.65 «Історія» (історик, викладач історії) зі спеціалізацією історико-культурний туризм;
- 02.04.01.65 «Географія» (географ) зі спеціалізаціями: туризм, екскурсійна справа, екологічний туризм, соціальна екологія та туризм;
- 02.08.01.65 «Природокористування» (еколог, природокористувач) зі спеціалізацією екологічний туризм;
- 03.21.02.65 «Фізична культура та спорт» (спеціаліст з фізичної культури та спорту) зі спеціалізацією спортивно-оздоровчий туризм;
- 08.01.11.65 «Маркетинг» (маркетолог) зі спеціалізацією маркетинг туристичних послуг.

1. О. Суботіна зазначає, що в структурі вищої професійної туристської освіти використовується близько двох десятків освітніх стандартів, більшість з яких надзвичайно далекі від сфери туризму; і робить висновок про спонтанність та непродуманість цієї структури [4, с.63- 64].

Проте, в публікаціях досить часто зустрічається протилежна думка: за рівнем підготовки випускники інших спеціальностей не поступаються випускникам туристських напрямів підготовки і тому успішно працевлаштовуються в галузі.

2. Що стосується середньої професійної освіти в туризмі, то за даними проведеного дослідження, вона не зазнала таких кардинальних змін, як вища. Незважаючи на те, що в галузі більш затребувані спеціалісти саме такого рівня кваліфікації, за нашими підрахунками, зробленими за даними Федерального освітнього порталу Росії, лише 93 навчальних заклади Росії здійснюють середню професійну підготовку в туризмі. В основному це педагогічні, економічні, технологічні коледжі, дещо нелогічно виглядає підготовка фахівців сфери туризму в зооветеринарному технікумі чи технікумі молочної промисловості, хоча вони теж надають такі послуги.

3. Не зрозуміла для нас ситуація склалася в Росії з початковою професійною освітою в туризмі: за публікаціями система туристської освіти має початкову ланку, яку представляє агент з організації туризму. Проте, ця професія не представлена у жодному з Переліків професій початкової професійної освіти: ні в 1999 році, ні в 2007, ані в 2009 роках. На сайті Федерального освітнього порталу Росії теж немає такої спеціальності, як і немає переліку навчальних закладів, котрі здійснюють підготовку агентів з організації туризму.

Набути додаткову професійну освіту в туризмі, підвищити кваліфікацію, пройти перепідготовку пропонують на різних курсах, які реалізують різнорівневі освітні програми. Ця ланка туристської освіти настільки строката з точки зору змісту підготовки, навчально-методичного, кадрового забезпечення, термінів навчання та ін., що потребує окремого ґрунтового дослідження.

Заслуговує на увагу той факт, що в Росії успішно функціонує туристська післявузівська освіта: на даний час захищено більше 200 дисертації з теорії та методики професійної освіти в туризмі. Це значною мірою вирішує проблеми кадрового та науково-методичного забезпечення навчального процесу.

Проведене дослідження дозволяє зробити **висновок**, що на даний час в Російській Федерації процес підготовки фахівців сфери туризму здійснюється вищими та середніми спеціальними навчальними закладами і передбачає надання середньої, вищої, після вузівської та додаткової освіти.

Формування вищої туристської освіти відбувалося спочатку в межах спеціальності «Соціокультурний сервіс та туризм», потім, враховуючи потреби галузі, напрям «Туризм» було виділено окремо.

В результаті в Росії вищу професійну туристську освіту здобувають за трьома напрямками підготовки, кожен з яких має ряд спеціалізацій у бакалавріаті, спеціалітеті та магістратурі: «Соціально-культурний сервіс та туризм» (з 25 спеціалізаціями), «Туризм» (профілі «Технологія та організація туроператорських та турагентських послуг», «Технологія та організація послуг у міжнародному туризмі», «Технологія та організація екскурсійних послуг») та «Рекреація та спортивно-оздоровчий туризм» і напрямом «Туризм» (бакалавріат та магістратура). Професійна підготовка здійснюється у відповідності до державних галузевих стандартів, з 2011 року вводяться стандарти третього покоління.

Спеціальність «Туризм» у середній професійній освіті Росії з'явилася в 2001 році. Про існування початкової ланки туристської освіти можна говорити лише за окремими публікаціями в пресі, тому що відомих нам нормативно-правових актів, які б регулювали цей процес, немає. Додаткова професійна освіта в туризмі Росії представлена значною

кількістю різноманітних курсів та семінарів. Крім того, в Росії успішно функціонує туристська після вузівська освіта. Це дозволяє нам говорити про завершення процесу формування системи професійної туристської освіти в Росії, а подальші реорганізації розглядати як її вдосконалення.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у необхідності аналізу існуючої системи професійної туристської освіти в Росії та характеристики її стану на сучасному етапі.

### *Література*

1. Сеселкин А. И. Перспективы развития многопрофильной системы профессионального туристского образования в России / А. И. Сеселкин // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Экономика и финансы. – 2002. – №1. – С. 221-223.
2. Общероссийский классификатор специальностей по образованию ОК 009-2003 [Электронный ресурс]. // Правовые ресурсы. КонсультантПлюс – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=115605;p=0>.
3. ОКСО - 100000 - Сфера обслуживания [Электронный ресурс] // Общероссийские классификаторы. – Режим доступа : <http://www.klassifikators.ru/okso/100000>.
4. Субботина Е. В. К вопросу формирования государственных требований к качеству подготовки специалистов для сферы туризма / Елена Викторовна Субботина // Вестник ТГУ. – 2010. – Выпуск 6 (86). – С.59-64.

### *Заєць С.*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

**УДК 37.013.42**

## **ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ (З ІСТОРІЇ ПИТАННЯ)**

*На основі аналізу історико-педагогічних джерел розкрито особливості опікування дітьми-сиротами і дітьми, які залишилися без піклування батьків; особлива увага акцентується на таких організаційних формах, як дитячі притулки і сирітські будинки, що розташовувалися в містах і сільській місцевості. Визначено та охарактеризовано форми забезпечення соціальної адаптації дітей-сирит, які функціонували у другій половині XIX – на початку XX століття.*

**Ключові слова:** діти-сироти, дитячі притулки, сирітські будинки, соціальна адаптація.

*Заец С.*

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и истории педагогики Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины*

**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ (ИСТОРИЯ ВОПРОСА)**

*На основе анализа историко-педагогических источников раскрыты особенности опеки над детьми-сиротами и детьми, которые остались без опеки родителей; основное внимание акцентируется на таких организационных формах, как детские приюты и сиротские дома, которые размещались в городах и сельской местности.*

**Ключевые слова:** *дети-сироты, детские приюты, сиротские дома, социальная адаптация.*

*Zaiets S.*

*the Candidate of Pedagogical Sciences, the senior lecturer of Faculty of social Pedagogics and history of Pedagogics of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tichina*

**INSTITUTIONAL FORMS OF SOCIAL ADAPTATION OF ORPHANS (BACKGROUND)**

*On the basis of analysis of historical and pedagogical sources the main features of guardianship children-orphans and children which remained without fluttering parents are exposed; the special attention is accented on such organizational forms, as refuges of children's and orphan houses which was disposed in towns and rural locality.*

**Key words:** *children-orphans, refuges of children's, orphan houses, social adaptation.*

**Постановка проблеми.** Перед Україною як самостійною державою стоїть завдання – забезпечити суворе дотримання законності, припинення росту злочинності та правопорушень, усунення причин, які їх породжують. Суперечності, які торкнулися всіх сфер життєдіяльності українського суспільства, насамперед позначилися на найменш захищеній категорії – дітях-сиротах, які зазнають великих труднощів щодо соціальної адаптації в умовах сучасного соціуму.

Успішність соціальної адаптації знедолених дітей значною мірою залежить від тих інфраструктур, на які покладаються обов'язки з надання їм допомоги щодо входження в суспільство й забезпечення належної соціальної адаптації в ньому. У цьому контексті актуалізується необхідність вивчення цього питання в історичній ретроспективі, адже досвід минулого може надати суттєву допомогу у розв'язанні цих питань на сучасному етапі розбудови соціально-педагогічної теорії і практики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми організації, виховання й підвищення успішності соціалізації дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, набули висвітлення в працях К.Булгакової, Н.Єгонської, Л.Канішевської, О.Новіка, В.Оржеховської, О.Самойлової, О.Шинкаренка та інших.

**Мета статті** – на основі аналізу історико-педагогічних джерел визначити та охарактеризувати форми забезпечення соціальної адаптації дітей-сиріт, які функціонували у другій половині XIX – на початку XX ст.

**Виклад основного матеріалу.** У другій половині XIX – на початку XX ст. до основних інфраструктур, які опікувалися знедоленими дітьми, належали дитячі притулки і сирітські будинки. Поняття «притулок» охоплювало не тільки заклади для безпритульних дітей, а й дітей-сиріт, а в період першої світової війни – дітей-біженців і таких, що загубили своїх батьків на окупованій території.

Створення дитячих притулків і сирітських будинків у цей період покладалося на Прикази громадської опіки, які перебували у віданні Відомства імператриці Марії і функціонували на Лівобережній Україні до 1865 – 1866 рр., коли були скасовані на підставі «Временных правил для земских учреждений по делам о земских повинностях, народном продовольствии и общественном презрении» від 1 січня 1864 р. На Правобережній Україні прикази громадської опіки функціонували до початку XX ст., тобто до часу запровадження земств і на цій території.

Об'єктивні потреби соціально-економічного і культурного розвитку країни, державна політика, що гальмувала цей процес, поширення й активізація визвольного руху – все це сприяло піднесенню і розгортанню в досліджуваній період громадської ініціативи в різних галузях: активізується діяльність земств і міського самоврядування, зростає кількість різноманітних легальних громадських організацій. Провідними напрямками громадської діяльності стають просвітня й опікунська. Позитивний вплив на їх реалізацію справляв той факт, що поряд із демократичною інтелігенцією у справі народної освіти були зацікавлені й ліберальні кола буржуазії, яка «турбувалася про задоволення своєї потреби в грамотній і кваліфікованій робочій силі» [3, с. 3].

Це зумовило зміну характеру діяльності благодійних товариств – якщо раніше основні пожертви робилися на користь лікарень і богаділень, то поступово починає надаватися пріоритет будівництву й утриманню шкіл, дитячих притулків і сирітських будинків, сприянню здобуття їхніми вихованцями освіти. Як наслідок, у середині XIX ст. у Києві починають створюватися благодійні товариства і комітети, які опікувалися різними закладами, в тому числі й притулками для знедолених дітей. Наприкінці XIX ст. у Російській імперії налічувалося 14 854 благодійних товариств і

закладів (переважно в європейській частині), у тому числі в Україні 37,5 % з-поміж них були приватними. Майже всі ці заклади розташовувалися в містах та інших великих поселеннях [1]. Наприклад, у Києві функціонувало близько 20 різних добродійних товариств.

Починаючи з 1872 р. тут діяло Добровільне товариство землеробських колоній і ремісничих притулків. Воно мало за мету перевиховати малолітніх злочинців, залучаючи їх до навчання різних ремесел, до праці. Серед членів Товариства були брати Терещенки, на кошти яких була створена Рубежівська колонія, яка розраховувалася на 50 вихованців віком від 12 до 17 років. Трудове навчання реалізовувалося таким чином, що, виходячи з цього виправного закладу, його вихованці «могли ... знайти роботу на підприємствах міста і матеріально себе забезпечити чесною працею» [2, с. 216].

Маріїнський дитячий притулок було засновано з ініціативи графині Г. Меленої у 1845 р. У ньому перебувало 50 постійних вихованців і 100 таких, що приходили. Дітей навчали грамоти, арифметики, нескладних ремесел. Про рівень викладання може свідчити той факт, що деякі з випускників Маріїнського притулку вступали до гімназій [2, с. 195].

У Сумському повіті Харківської губернії коштом окремих приватних осіб було засновано значну кількість благодійних закладів для дітей-сиріт. Зокрема, І. Харитоненко асигнував на будову дитячого притулку, який належав тоді до Відомства імператриці Марії, близько 90 тис. карбованців, а також капітал на його утримання у сумі 150 тис. карбованців. Друга дружина І. Харитоненка, Н. Ліщинська, у 1887 р. пожертвувала маєток та 312 тис. карбованців для облаштування дитячого притулку в Сумах, який було відкрито 1 серпня 1888 р. До самої смерті (1904) вона була кураторкою цього закладу. Син І. Харитоненка, Павло Іванович, був почесним членом Харківської ради з опіки над дитячими сирітськими закладами.

Відомим благодійником був Д. Суханов, який витрачав значні кошти на допомогу знедоленим дітям. Зокрема, він пожертвував на дитячий будинок у Сумах 25 тис. карбованців. Його дружина Марія Михайлівна заснувала 26 жовтня 1895 р. в Сумах Параскеївський притулок для дівчат-сиріт. Заклад був розрахований на 20 дівчаток, переважно повних сиріт та позашлюбних дітей. Вихованки зараховувалися до притулку у віці 6 – 7 років й перебували на повному утриманні до 16 років. Цей притулок належав до відомства Міністерства внутрішніх справ.

У заповіті відомого київського купця М.Дегтерьова було висловлене бажання про створення на залишені ним кошти дитячого притулку для дітей віком від 6 до 13 років. Притулок розраховувався на «60 дітей обох статей, без розрізнення звання, повних сиріт, напівсиріт і таких, чиї батьки не мали коштів для виховання і навчання дітей...». Цей заклад призначався як «для опікування, постійного і повного утримання прийнятих дітей, так і



для денної опіки дітей, які залишалися під час денної праці батьків без піклування». Крім того, у заповіті висловлювалося побажання щодо створення ще одного притулку для 100 дітей віком до 6 років, «як безпритульних немовлят, так і загалом бідних» [2, с. 154]. Будівництво приміщень притулку було завершено у вересні 1903 р. З другого боку ділянки у 1913 р. побудовано притулок імені О. Дегтерьової на 100 дітей дошкільного віку.

Вихованці притулку після дитячого садка відвідували міське двокласне училище, де одержували початкову освіту і навички ручної праці. Після завершення терміну перебування в притулку (у 13 років) вихованцям видавався посаг – по дві пари білизни та одягу, взуття і невелика сума грошей для початкового влаштування у самостійному житті [2, с. 158 – 159].

За даними статистики у 1899 р. на благодійні кошти утримувалося 1313 закладів, які займалися опікою і вихованням знедолених дітей, з-поміж них притулки, сирітські будинки, дитячі садки і ясла [3, с. 21].

У Житомирі та Волинській губернії діяли: Губернське попечительство дитячих притулків; Житомирський дитячий притулок; Ізяславське попечительство дитячих притулків; Будинок опіки Покрови Пресвятої Богородиці в м. Житомирі; Товариство піклування про дітей євреїв м. Ковеля, м. Рогачева. У Подільській губернії та м. Кам'янці-Подільському піклування про знедолених дітей здійснювали: Губернське попечительство дитячих притулків; Могилівське навчально-освітнє і благодійне товариство; Товариство піклування про бідних євреїв м. Могилів-Подільського; Товариство сприяння вихованню й освіті в навчальних закладах.

У Київській губернії такою діяльністю опікувалися: Навчально-просвітнє і благодійне товариство у селищі Святошин; Навчально-просвітнє і благодійне товариство у м. Богуславі; Жіноче благодійне товариство при Києво-Солом'янській Покровській церкві; Товариство піклування про бідних євреїв Умані, Таращі, Литовця, Сквири, Білої Церкви, Радомишля, Ржищева.

Херсонське губернське попечительство опікувалося двома дитячими притулками: Миколаївським у Херсоні, що був відкритий 9 травня 1852 р., та Олександрівським в Єлисаветграді, що відкрився 1 червня 1871 р..

Попечительства і товариства збирали кошти і передавали їх на будівництво приміщень для дитячих притулків, облаштування, організацію навчально-виховної діяльності і роботи з формування у вихованців виробничих умінь і навичок, намагаючись у такий спосіб викоринити у безпритульних дітей шкідливі нахили і звички, сформувані у них

морально-релігійні переконання, полегшуючи в такий спосіб їхню соціальну адаптацію.

У 1873 р. розпочав свою діяльність сирітський будинок у Житомирі, в якому утримувалося 120 дітей – 64 хлопчики і 56 дівчат. При закладі діяла школа (одна на всю Волинську губернію). Поряд із шкільним навчанням, дітей навчали різних ремесел: палітурного, швецької справи і пошиття білизни, що розцінювалося як «надання сиротам можливостей у майбутньому за сприятливих обставин у житті, застосувати свої знання в середовищі населення, якщо не у Волинській губернії, то в інших місцевостях...» [7].

1 травня 1883 р. було засновано притулок у Черкасах, що перебував на утриманні місцевого товариства бідних.

Відповідно до Положення 1864 р. почали створюватися повітові попечительства. У 1893 р. існувало 14 864 таких попечительств, витрати яких сягали 2,5 млн крб. Однак їхня діяльність піклувального характеру була незначною. На відкриття церковно-парафіяльних шкіл і притулків використовувалося лише 15 % від названої суми, решта коштів витрачалася на церковні потреби [5, с. 127].

У 1882 р. з'являється перший Будинок працелюбності, заснований Іоаном Кронштадським і названий на честь Олександра II. Визначальна риса цієї установи полягала в тому, що вона була лише центром тієї структури благодійних закладів, які створювалися навколо неї. З-поміж таких закладів був і притулок для дітей-сиріт.

Структура Будинків працелюбності постійно ускладнювалася, що зумовлювалося великою кількістю дітей-сиріт і недостатністю спеціально влаштованих для них притулків. Згодом ці Будинки прийняла під свою опіку імператриця Олександра Федорівна, яка всіляко підтримувала їхню діяльність. У 1895 р. за наказом Урядового Сенату було створене Попечительство над Будинками працелюбності.

18 липня 1891 р. затверджується «Положение о детских приютах Ведомства учреждений императрицы Марии», згідно яким перед дитячими притулками Відомства ставилася мета: «опікування бідними, обох статей дітьми без розрізнення звання, віросповідання, стану і походження та надання їм релігійно-морального виховання і початкової освіти» [4, с. 1].

На повне утримання до притулків приймалися лише діти найбільш бідних батьків, причому перевага надавалася сиротам і напівсиротам. Повну відсутність будь-якого майна, що надавало право безплатного влаштування до притулку, перевіряли за наказом відповідних Рад або попечительств один з їхніх членів або церковно-парафіяльне попечительство.

Як зазначалося у звіті Відомства дитячих притулків імператриці Марії за 1902 р., ці заклади: 1) опікувалися безпритульними немовлятами обох статей; 2) давали у денних притулках і притулках-яслах денну опіку

дітям, які приходили у час, коли їхні батьки були зайняті працею, або таким, що залишалися без нагляду батьків чи родичів; 3) опікувалися на постійних засадах дітьми – повними сиротами, напівсиротами й тими, чії батьки не мали засобів для їхнього виховання і навчання; 4) створювали й утримували ремісничі притулки або ремісничі класи чи професійні школи, училища при притулках з метою «практичного навчання вихованців і вихованок ремесел і рукоділля і загалом привчання їх до праці»; 5) турбувалися про «найкраще влаштування долі вихованців і вихованок, яких випускали з притулків» [4, с. 4].

У 1901 р. до Відомства імператриці Марії належало 247 дитячих притулків, сирітських закладів, ясел, виховних будинків, притулків для немовлят, ремісничих притулків і рукодільних шкіл, 3 школи кухарського мистецтва, 1 школа домознавства, 2 школи повивальних бабок, 1 школа кустарних виробів, 1 школа для підготовки помічниць доглядачок для притулків та ін.

На цей час у постійно діючих притулках перебувало 19 509 дітей (6 630 хлопчиків і 12 879 дівчаток). При цьому спостерігалася тенденція до збільшення місць, призначених для повного утримання сиріт. Так, порівняно з 1900 р., кількість таких місць у 1901 р. збільшилася на 790 і досягла 8 109 постійних місць для дітей обох статей. На 1 січня 1901 р. загальна кількість безпритульних дітей у всіх постійно діючих притулках Відомства Імператриці Марії становила 14 178 осіб (4 567 хлопчиків і 9 611 дівчаток). З-поміж них 8 109 перебували під повною опікою, 6 069 відвідували притулок тільки протягом дня [4, с. 13].

Починаючи з 1898 р., спостерігалася тенденція до скорочення кількості денних вихованців притулків і збільшення кількості тих, де діти перебували на умовах постійної опіки. Причина цього полягала в тому, з одного боку, в цей час відкривалися нові загальноосвітні початкові школи, які могли забезпечувати навчанням дітей, котрі проживали в сім'ях. З іншого боку, зростала необхідність у сирітських закладах. Тому Відомство притулків Імператриці Марії визнало доцільним, «скорочуючи в притулках поступово кількість вакансій для дітей, які приходили до них, збільшувати натомість кількість сирітських вакансій для постійного опікування сиротами» [4, с. 19].

У 1900 р. започатковується нова форма опіки над бездоглядними дітьми – гуртожитки-притулки. Їх поява зумовлювалася становищем, в якому перебували діти, які «з малку мали підтримувати своє існування власною працею» [8].

На початку ХХ ст. у Києві діяло 9 закладів, що опікувалися дітьми-сиротами та дітьми, які залишилися без піклування батьків: Сирітський Будинок (заснований 7 січня 1856 р.), притулок товариства опіки сиріт робітників Південно-Західних залізниць (заснований у серпні 1897 р.),

притулок для сиріт при Свято-Троїцькому монастирі (заснований у 1866 р.), Ольгинський притулок для дітей при будинку Працелюбності (заснований 3 листопада 1902 р.), притулок для дітей арештантів (заснований у 1898 р.), школа-притулок для духовенства (заснована у вересні 1897 р.), Маріїнський дитячий притулок губернського попечительства дитячих притулків (заснований 1 червня 1845 р.), дитячий притулок імені Імператора Олександра III губернського попечительства дитячих притулків (заснований у 1888 р.).

У 1905 р. Подільське губернське попечительство дитячих притулків Відомства закладів імператриці Марії проводило активну роботу, яка спрямовувалася «винятково на опікування бідними дітьми обох статей без розрізнення звання, віросповідання і національності» і реалізовувалася через їхнє релігійно-моральне виховання, надання початкової і професійної освіти, підготовку до самостійної виробничої діяльності.

Разом із цим попечительство вишукувало кошти для відкриття дитячих притулків у повітах, містах і селах. У тому ж 1905 р. у віданні Подільського губернського попечительства перебували: Кам'янецький дитячий притулок, школа домознавства в м. Кам'янці, притулок-ясла в с. Островчанах Кам'янецького повіту, попечительство дитячих притулків усіх 12 повітів, сільські попечительства, відкриті у Войтовцях і Должку Кам'янецького повіту, Черно-Острові Проскурівського повіту, Капустянах Ушицького повіту; дитячі притулки в повітових містах – Брацлаві, Вінниці, Гайсині, Літині.

Найстарішим і таким, що мав найбільші кошти серед цих закладів, був Кам'янець-Подільський притулок, заснований у 1882 р. (У 1905 р. його капітал сягав 52 304 64 карбованця; загальні витрати на рік становили 6000 карбованців). У притулку на повному утриманні перебувало 66 дітей обох статей.

Особливою підтримкою на початку ХХ ст. починають користуватися сільські сирітські притулки, які створювалися завдяки тому, що «знаходилися люди, які поспішали прийти на допомогу притулкам своїми, іноді досить суттєвими, коштами й особистою відданою працею» [4, с. 13–14]. Серед сільських притулків помітне місце посідали ті, що мали суто сільськогосподарське спрямування – дітей тут привчали до городництва, садівництва, ремісничої справи. Поряд із цим значну увагу звертали на релігійне виховання дітей.

Ще у 1848 р., за часів діяльності Комітету Головного Попечительства дитячих притулків, який існував у період 1839–1864 рр., рекомендувалося відкривати сільські дитячі притулки «відповідно до місцевих потреб і коштів, для надання як притулку дітям, що залишаються під час праці їхніх батьків без будь-якого нагляду то в будинках, то в полі,

так і для влаштування опіки над повними сиротами». Призначення цих закладів полягало в тому, щоб «убезпечити селянських дітей від випадковостей, жертвами яких вони часто стають, і щоб, не змінюючи ніяким чином їхнього майбутнього призначення, сформувати в них якості віри, хорошої моральності, чистоти, працелюбності, послуху і деякі відповідні їхньому стану поняття щодо необхідних у їхньому побуті предметів, а також щоб привчити їх до різних рукоділ селянського побуту» [4, с. 2]. Внутрішній розпорядок сільських дитячих притулків наближався, наскільки це було можливо з огляду на місцеві умови і кошти, до загальних правил, встановлених Положенням про притулки.

Наприкінці XIX ст. одним із найкращих сільських притулків визнавався притулок для селянських дітей у с. Білоярському, Шадринського повіту Пермської губернії, створений у 1894 р. земським начальником четвертої ділянки Шадринського повіту П. Єрогіним. Громадська благодійність зосереджує свою діяльність виключно навколо великих центрів: столиць, губернських і повітових міст, начебто зовсім забуваючи, що міста зі своїм населенням ремісничо-промислового характеру становлять лише незначну часточку порівняно з усім сільським населенням Росії. Як наслідок, села залишалися поза сферою діяльності будь-яких філантропічних установ, і «селяни залишені в цьому плані на свої сили: загальне положення про селян усю турботу з опіки бідними членами селянських товариств покладає на самих же селян», які не в змозі належно її реалізувати [6].

Для полегшення і коригування діяльності сільських притулків П. Єрогін розробив статут хліборобського притулку для селянських дітей, мету якого бачив у тому, щоб «опікуватися, виховувати та навчати грамоти і ремесла малолітніх обох статей у віці від 2-х до 12 – 17-ти років» [6]. В основу реалізації цієї мети автор пропонував покласти один з двох принципів.

Перший принцип улаштування сільських притулків ґрунтувався на інтернатних засадах. Це передбачало наявність кількох будівель – для школи, гуртожитку, квартир викладачів і нижчих служників. Тобто, це був принцип, відповідно до якого окремі названі установи територіально наближені до однієї групи для зручності користування. В основу другого принципу покладалася організація навчання і виховання дітей на домашніх, сімейних засадах. У цьому випадку дітей рекомендувалося об'єднувати у групи по 10–15 осіб, які очолював би постійний вихователь або вихователька, котрі, замінюючи батьки чи матір сиротам, забули б офіційні службові відносини і наблизили своє життя до інтересів і життя дітей.

На переконання П. Єрогіна, в основу діяльності сільських притулків мала покладатися землеробська праця, щоб «вихованці притулку ні в якому разі не могли вийти зі свого середовища». Вихованець і вихованка притулку повинні бути підготовлені у стінах закладу до того, щоб стати корисними

членами свого товариства. Для цього їх слід виховувати в «суворих правилах моральності і православної віри», створюючи умови для освоєння тих знань, які «необхідні їм для життєдіяльності серед своїх односельців» [6].

**Висновки.** У другій половині XIX – на початку XX ст. опіка над знедоленими дітьми здійснювалася Відомством імператриці Марії, яке через свої Прикази керувало діяльністю столичних та деяких губернських попечительств, благодійних товариств і безпосередньо сирітських закладів, та земств, які опікувалися всіма іншими губернськими сирітськими будинками і притулками.

У цей період функціонувала розгалужена система дитячих притулків як у містах (столичних), губернських, повітових, так і в сільській місцевості. До цієї системи входили: сирітські будинки, будинки опіки, дитячі притулки (постійно діючі, денні, змішані), – робота в яких здійснювалася за такими напрямками: створення умов для життєдіяльності та зміцнення здоров'я дітей, їх фізичного розвитку; підготовка до різних видів професійної діяльності й ведення домашнього господарства; релігійно-моральне виховання. Отже, на цьому етапі суспільного розвитку поряд із суто матеріальними питаннями увага до виховання дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківського піклування, в притулках набуває більш цілеспрямованого характеру, що позитивно позначається на соціальній адаптації їх вихованців.

### Література

1. Актуальні проблеми теорії та практики соціальної роботи на межі тисячоліть : монографія // Соціальна робота. – К. : УДЦССМ, 2001. – Кн. 1. – 344 с.
2. История социологии : [підручник]. – Мн. : Высшая шк., 1993. – 319 с.
3. Лавриченко Н. М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: педагогічні роздуми і нотатки / Наталія Миколаївна Лавриченко. – К. : ТОВ «Інсайт-плюс», 2006. – 279 с.
4. Некоторые аспекты содействия социальной адаптации воспитанников интернатных учреждений : [пособие]. – Минск : РУМЦ ФВН, 2003. – 340 с.
5. Соціальна педагогіка : [підручник] / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 468 с.
6. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1998. – 544 с.
7. Kohlberg L. Education for a Just Society: A Modern Statement of the Socratic View // The Philosophy of Modern Development. – San Francisco, 1981. – 534 p.
8. К вопросу об урегулировании благотворительных учреждений // ЦДІАК України, ф. 422, оп. 661, спр. 273 ; ф. 422, оп. 534, спр. 422, арк. 61–62.

## ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

*Чернишов Д.**докторант Донецького національного університету*

УДК 373.5

**ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО  
ЗАКЛАДУ В УМОВАХ РЕГІОНУ**

*У статті розглядається проблема обґрунтування технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру.*

**Ключові слова:** *виховна діяльність, технологія, регіональний вимір, загальноосвітній навчальний заклад.*

*Чернышов Д.**докторант Донецького національного університета***ОБОСНОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА**

*В статье рассматривается проблема обоснования технологии воспитательной деятельности современного общеобразовательного учебного заведения в условиях регионального измерения.*

**Ключевые слова:** *воспитательная деятельность, технология, региональное измерение, общеобразовательное учебное заведение.*

*Chernyshov D.**doctoral student of the Donetsk national university***SUBSTANTIATION OF THE TECHNOLOGY OF THE EDUCATIONAL  
ACTIVITIES OF THE MODERN GENERAL EDUCATIONAL  
INSTITUTION IN THE REGION**

*The article deals with the problem of the technologies of the educational activity of a modern educational establishment under the conditions of the regional measurement.*

**Key words:** *an educational activity, a technology, a regional measurement, an educational establishment.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Обґрунтування технології виховної діяльності вважаємо за доцільне розпочати з аналізу більш широкого поняття – технологізація освітньо-виховного простору. Для сучасної української освітньо-виховної системи вкрай актуальним є повномасштабне включення психологічних механізмів інтеграції особистості в культурне середовище, зокрема у регіональний освітньо-

виховній і соціально-економічній простір, що можливо лише на основі переосмислення самої суті освітнього процесу. Умовно суть такого переосмислення можна охарактеризувати як технологізацію освітньої практики. Саме поняття технологізації у даному випадку вказує на те, що всі соціокультурні чинники стають предметом вивчення, упорядкування та управління на основі спеціально розроблених наукових засад (раніше вони діяли стихійно, не були технологічно організовані.)

Отже, технологізм освітньо-виховної практики ґрунтується передусім на врахуванні психологічних механізмів інтеграції особистості в культурне середовище і включає в себе процес саморозвитку особистості та систему навчально-виховної діяльності, що його забезпечує. Організація освітньо-виховної практики на основі тотального застосування педагогічних технологій у навчально-виховному процесі відображає суть процесу її технологізації [7, 54].

**Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** У рамках завдань нашого дослідження ідеї тотального застосування педагогічних технологій набувають особливої актуальності, оскільки, незважаючи на достатню кількість досліджень (Т. Селевко, О. Савченко, І. Бех, В. Кремень), що стосуються проблеми технологізації освітньо-виховних процесів, потрібне спеціальне наукове обґрунтування технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру.

**Формування цілей статті.** Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіональну.

Будь-яка технологія визначальною вважає мету діяльності, яка має бути досягнута з максимальною точністю. Саме тому технологічні процеси обов'язково характеризуються запрограмованістю, цілеспрямованістю, моделюванням, алгоритмізацією діяльності, передбаченням функціонування кожної окремої дії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як відомо, науково-технологічний процес зумовив технологізацію не тільки матеріального виробництва, але і сфери культури. Тому, всі технології, які існують сьогодні, можна поділити на два види. Перший – промислові, які використовуються в матеріальному виробництві. Зрозуміло, що виробництво вимагає неухильного дотримання певної послідовності операцій. Другий – соціальні, для яких кінцевим результатом є людина, у якої сформована за допомогою обраної технології одна або декілька особистісних якостей, наприклад, соціалізація випускника сучасного загальноосвітнього навчального закладу у загальнодержавному і регіональному просторі.



Соціальні технології є набагато гнучкіші і непередбачувані, аніж промислові. Вони абсолютно точно призводять до кінцевого результату за умов ідентичності всіх, як зовнішніх так і внутрішніх, факторів. Зважаючи на те, що соціальний технологічний процес спрямовано на людину, то майже гарантовано можна передбачити, що таких випадків буде дуже мало. Людина надто складна система, на яку впливає безліч чинників. Завдання соціальної технології і полягає саме в тому, щоб пристосувати їх до будь-яких умов. Тому кожна соціальна технологія має передбачити можливість модернізації на основі особистісно-орієнтованого підходу.

На сучасному етапі соціальні технології набирають набагато більшої ваги, оскільки мають гармонізувати взаємини між людиною й оточуючим її світом, який у багатьох випадках залишається агресивним і малопривабливим.

В останні роки термін «технологія навчання» вживається щодо навчального процесу, а термін «педагогічна технологія» – стосується проблем виховання. Отже, «педагогічна технологія» трактується як певна сума науково обґрунтованих прийомів виховного впливу на людину або групу людей, зумовлених виховними цілями, виховними обставинами, специфікою ситуативних умов, і спрямованих на максимальний розвиток особистості як суб'єкта [8].

Отже, відносно технології виховання педагоги-дослідники виділяють такі її основні ознаки, які є вкрай важливими для розуміння феномену «педагогічні технології», так і для конструювання нових технологій:

- постановка конкретних, чітко визначених, зрозумілих цілей;
- планування та організація педагогічного процесу, спрямованого на досягнення визначених виховних цілей;
- використання системи раціональних, найбільш ефективних способів досягнення поставлених цілей;
- система науково обґрунтованих дій активних учасників процесу виховання;
- взаємодія і цілісність трьох компонентів: організаційної форми – виховного процесу – кваліфікації педагога-вихователя, від яких безпосередньо залежить реалізація виховного процесу;
- проектування виховного процесу і гарантований кінцевий результат, який досягається за умов чіткого виконання визначеного алгоритму дій;
- педагогічна система, яка підвищує ефективність виховного процесу через використання відповідних засобів;
- системний метод організації виховного процесу через взаємодію технічних і людських ресурсів;

- алгоритмізація спільних дій педагога-вихователя та вихованців.

Відносно алгоритмізації вчені (А.Алексюк, М.Кларін, О.Олійник та інші) поряд із загальними найбільш істотними ознаками виховної технології виділяють і ознаки, властиві саме цьому виду технології: діагностичне цілеутворення абсолютна результативність, економічність і оптимальність дій, чітка алгоритмізація, проєктованість цілісність, керованість, здатність до корегування, візуалізація.

Але тут слід підкреслити, що педагогічний процес – це завжди повною мірою організована модель конкретної діяльності, яка вже є алгоритмізованою структурою. Тому технологія не повинна дублювати процесуальність, а тільки посилювати її. Під процесуальністю ми маємо на увазі виконання індивідом певної сукупності послідовних дій, а технологізація – цілісне використання оптимальної кількості певним чином упорядкованих і адаптованих до учасників процесу компонентів педагогічної діяльності. Тобто ці компоненти мають бути такими, щоб вихователі і вихованці були спроможні їх виконати. При цьому технологізований процес виховання завжди доведений до високого рівня досконалості, тому що гарантовано отримується наперед прогнозований результат.

Виховна технологія завжди чітко визначає алгоритм дій, які логічно обґрунтовані і передбачають послідовний перехід від дії до дії.

Отже, ми виділяємо два сутнісних погляди на виховну технологію. Перший з них полягає у тому, що виховна технологія функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи виховання і як система способів, принципів, регуляторів, які застосовують у вихованні, і як реальний процес виховання.

Другий погляд – що виховна технологія – це конструкція, стратегія, алгоритм дій педагога-вихователя, організація педагогічної (виховної) діяльності.

Це дозволяє зробити наступний висновок: виховна технологія – це низка послідовних етапів:

- виникнення суспільної потреби;
- фундаментальні дослідження в галузі педагогіки і психології;
- прикладні психолого-педагогічні дослідження;
- розробка нових технологій;
- відображення новостворених технологій у навчально-програмній та навчально-методичній документації.

Для нашого дослідження важливими є наукові положення Т.Селевко відносно структури педагогічної (виховної) технології. На його думку вона складається з трьох компонентів. Перший з них – методологічний, коли технологія виступає частиною педагогічної науки, яка в свою чергу займається розробкою цілей, змісту, методів і форм виховання,

конструюванням чітко визначених педагогічних процесів. Концептуальна частина – достатньо короткий опис ідей і гіпотез, закладених в основу технології, принципів, які сприяють її розумінню, та загальній трактовці, вияву керівних ідей. Перш за все, важливе значення і вплив на концептуальні засади виховної технології мають соціальні зміни, що відбуваються у суспільстві, загальне нове бачення освіти і виховання. Особливо це стосується періоду розбудови української державності – складного періоду нового бачення напрямів соціально-політичного й економічного розвитку. Розробка педагогічних (виховних) технологій має бути спрямованою на реалізацію актуальних проблем українського сьогодення. Перш за все у цей період потрібні виховні технології щодо формування людини з яскраво визначеною громадянською позицією.

Другий, змістовний компонент складається з двох безпосередньо пов'язаних між собою елементів:

1. Визначення цілей, їх чітке формулювання. Ці цілі можуть бути як загальними, так і конкретними. Стосовно виховання – це має бути сфера формування певних визначених ідеологічних, моральних, трудових або інших якостей, які і забезпечують високий рівень соціалізації особистості;
2. Зміст матеріалу, з яким потрібно познайомити особистість. У контексті нашого дослідження таким змістом повинен бути матеріал про регіональне середовище, що допоможе вихованцям у процесі їх входження у життя та роботу саме в межах регіону.
3. Процесуальний або процесуально-цільовий компонент, який складається з організації навчально-виховного процесу, визначення методів і форм навчально-виховної діяльності вихователів і вихованців, діяльності вихователя щодо керування навчально-виховним процесом, яка полягає у виявленні можливостей і передбаченні потреб їх корекції. Завершується цей компонент заключною діагностикою отриманих результатів, що дозволяє визначити рівень сформованості у індивіда окреслених якостей, а також – визначити ефективність запропонованої виховної технології, її позитивних і негативних сторін.

Отже, виховна технологія має бути синтезом досягнень науки і педагогічної практики, повинна спрямовуватися на розв'язання найбільш актуальних завдань або проблем виховання. Усі складові технології мають створити цілісну систему.

Знання структури технології дозволяє провести її моделювання на науковій основі. Але спочатку слід здійснити експертизу на предмет можливостей її використання в умовах навчально-виховного процесу, в якому ми виокремлюємо дві самостійні сфери – спеціально організована

виховна робота та непряме виховання (засобами викладання навчальних предметів).

Така експертиза полягає у:

- визначенні актуальності технології для даного досвіду організації навчально-виховного процесу: аналіз орієнтирів, концептуальних положень, результатів навчання і виховання;
- установленні відповідності процесуальної частини умовам, можливостям роботи педагогів-вихователів (склад і особливості учнів, наявність досвіду роботи, рівень педагогічної майстерності, матеріальна і методична забезпеченість навчального і виховного процесів тощо);
- аналізі доцільності запропонованої виховної технології, витрат часу, інтелектуальних зусиль.

У рамках дослідження ми вважали за доцільне проаналізувати потенційні та реальні виховні можливості виховання в процесі навчання в школі (визначене нами як непряме виховання). Це важливо, оскільки саме шкільне виховання є тією частиною процесу соціалізації, яка організовується, цілеполагається, планується, здійснюється і відстежується спеціалістами – педагогічними працівниками.

Сучасна школа, загальноосвітній навчальний заклад являють собою складну соціально-педагогічну систему – метатехнологію підготовки підростаючих поколінь до життя, праці, подальшої професійної освіти, соціального функціонування. Ці цілі досягаються за допомогою виховання і навчання або, як прийнято говорити, виховуючого навчання. На думку провідних вчених (О.Савченко, І.Бех, В.Кремень) виховуюче навчання – це навчання, при якому досягається оптимальний зв'язок між набуттям учнями знань, умінь, навичок, засвоєнням досвіду творчої діяльності і формуванням емоційно-ціннісного ставлення до світу, один до одного, засвоєному навчальному матеріалу [3].

За визначенням Л.Новікової, сучасна шкільна виховна технологія, яка базується на навчанні, яке виховує, – це єдність взаємопов'язаних елементів:

- цілей, тобто сукупності тих ідей, заради яких вона створюється;
- суб'єкта, який організує діяльність щодо реалізації вищезазначених цілей;
- діяльності і бездіяльності у спілкуванні, у стосунках інтегруючих суб'єкт у деяку цілісність (колектив);
- середовища системи, засвоєної даним суб'єктом;
- управління, яке забезпечує інтеграцію перелічених компонентів у цілісну систему.

Саме панування у сучасній школі виховуючого навчання дозволяє досягти освітньо-виховних цілей чотирьох рівнів:

1. Цілі державної освітньої політики;
2. Регіональні соціально-виховні цілі;
3. Цілі розвитку даної школи;
4. Цілі як результати розвитку особистості школяра.

Цілі вищого рівня – це цілі державної освітньої політики. Головна мета української системи освіти визначена у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні» – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства, сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави.

Особливу цінність в контексті нашого дослідження, мають регіональні соціально-виховні цілі, які зорієнтовують навчально-виховний процес у школі на національну, етнічну (зокрема, регіональну) культуру як середовище, яке сприяє духовному та моральному розвитку особистості дитини. У рамках регіонального виміру виховної діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів ці положення є вкрай слушними.

Третій рівень цілей стосується засобів виховання і включення учнів до різного роду творчої діяльності, формування домінанти саморозвитку й самовдосконалення особистості, розвиток будь-якої субкультури дітей у рамках створення регіонального культурно-творчого процесу, залучення дітей до збереження природи, історичних пам'яток, до традицій і народних ремесел, включення дітей до сучасних форм господарювання, організація культурно-освітньої і розважальної діяльності в шкільному та оточуючому середовищі.

Четвертий рівень цілей сформульовано на основі доповіді ЮНЕСКО «У нове тисячоліття» як цілі соціалізації школярів на засадах компетентнісного підходу:

- навчати вчитися;
- навчити жити;
- навчити жити разом;
- навчити працювати та заробляти.

Отже, перебудова традиційної та нової практики навчання і виховання у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі, як вважають педагоги і психологи-гуманісти, повинна здійснюватися за такими взаємопов'язаними напрямками: створення психологічного клімату довіри між педагогами-вихователями та вихованцями; забезпечення співпраці між усіма учасниками освітнього процесу; актуалізація мотиваційних ресурсів учня; розвиток у вихованців особливих особистісних установок, які найбільш адекватні гуманістичній освіті;

надання педагогами-вихователями допомоги вихованцям в їх особистісному розвитку.

Але тут постає питання: який тип учителя (педагога-вихователя) може бути успішним у застосуванні виховних технологій гуманістичної спрямованості? Науковці одностайно дотримуються думки, що це, перш за все, самоактуалізований педагог, який прагне розвивати особистість дитини, спираючись на емоційні і соціальні фактори; педагог, який використовує гнучкі програми, який не обмежується тільки змістом навчального предмету; педагог, якому притаманні вільна манера викладання, індивідуальний підхід, дружній тон спілкування. Тобто це педагог-фасилітатор.

**Висновки.** Отже, аналіз науково-педагогічної літератури дозволив обґрунтувати технології виховної діяльності сучасного ЗНЗ в умовах регіонального виміру, виокремити її компоненти, сформулювати основні вимоги до педагога-вихователя, спроможного втілити її в практику.

### *Література*

1. Бех І.Д. Виховний процес: глибинні психологічні чинники оптимізації / І.Д. Бех // Рідна школа. – 2008. - №12. – С.11-16.
2. Кремень В, Г. Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель. 1999. №1-12.
3. Никулина Н. В. Трансляция инновационных образовательных практик как фактор модернизации образования на муниципальном уровне: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Никулина Н. В.; [Место защиты: Акад. повышения квалификации и проф. переподгот. раб. Москва, 2011
4. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Л.И. Новикова; ред. Н. Селиванова, А. Мудрик. – М.: ПЕР СЭ, 2010. – 336 с.
5. Савченко С. Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода / С. Савченко // Соц. педагогіка: теорія та практика. - 2005. - №3. – С.9-12.
6. Селевко Т.К. Воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 320 с.
7. Старовойт С. Технологізація освітнього процесу в Україні // Рідна школа. - С. 54-56.
8. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. - М: Пед. об-во России, 2002. – 224 с.

*Нікітіна Н.*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 378.147: 81'243**

## **ИНТЕГРАЦИЯ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ У ПРОЦЕСС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*У статті розглядається проблема інтеграції культури у системі навчання іноземних мов в умовах глобалізації та нової парадигми іншомовної освіти.*

**Ключові слова:** *культура, діалог культур, інтеркультурне спілкування*

*Никитина Н.*

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Славянского государственного педагогического университета*

## **ИНТЕГРАЦИЯ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*В статье рассматривается проблема интеграции культуры в системе обучения иностранным языкам в условиях глобализации и новой парадигмы иноязычного образования.*

**Ключевые слова:** *культура, диалог культур, интеркультурное общение.*

*Nikitina N.*

*- candidate of Pedagogical sciences, associate professor of the Foreign language department of Slavyansk State Pedagogical University*

## **THE INTEGRATION OF COMPONENTS OF CULTURE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

*The problem of integration of culture in the system of foreign language education in the conditions of globalization and new paradigm of foreign education is considered in the article.*

**Key words:** *culture, dialogue of culture, intercultural communication.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Глобалізація сучасного світового суспільства породила значний синтез культур, поставивши тим самим проблему їх діалогу. Діалог культур припускає взаєморозуміння і спілкування не тільки між різними народами, а й потребує духовного зближення величезних культурних регіонів, які сформували свій комплекс відмінних рис. У зв'язку з цим особливого сенсу набуває проблема розуміння загальнолюдських цінностей, а також відмінностей між народами та їх культурою.

Отже, високий рівень викладання іноземних мов має велике значення для майбутнього розвитку глобальної спільноти і повинен базуватися на ідеї інтеграції навчання „механіки” іноземної мови (лексики, граматики, вимови і функціональних аспектів) з формуванням готовності учнів до відкритого сприйняття культурної „іншості” і діалогу культур.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор.** Проблема інтеграції компонентів культури у процес навчання іноземних мов не нова. По різному вона розв’язувалась представниками різних методичних напрямів за кордоном (М.Берліц, М.Вальтер, М.Зінгер, О.Есперсян, Р.Ладо, П.Ріван, Ч.Фриз та інші). Ця проблема була об’єктом дослідження і таких вчених як Е.М. Верещагін, В.Г.Костомаров, Л.Г.Деносова, С.М.Мазоніні та інших. Останніми роками дослідження цього питання активізувалось і набуло різноаспектної значущості ( І.А.Воробйова, В.О.Калінін, О.А.Першукова, В.В.Сафонова, Г.Д.Томахін та інші). Такий стан є цілком об’єктивним і виправданим. Насамперед це пов’язано з змінами у ставленні до іноземної мови та її місця і ролі у сучасному суспільстві – піднесено її соціальний статус як важливого засобу між культурного спілкування. А відтак змінились деякі пріоритети і в процесі як її навчання. На зміну домінуванню граматики – прикладного методу у навчанні іноземних мов, коли перевага надавалась діяльності, пов’язаній із засвоєнням лексико – граматичної системи мови, у практику ввійшов комунікативний підхід (70-80 роки минулого століття) як інтегрування лінгвістичного та соціокультурного аспектів мови у процесі навчання іноземних мов. Більшого значення набуває прагматична функція мови. Мову розглядають як засіб комунікації. Пріоритетними стають досвід, знання, уміння і навички, а також мотиви тих, хто вивчає мову. Мову почали вивчати не для оволодіння її системою, а заради умінь використовувати у повсякденних ситуаціях спілкування. Саме ця особливість стала предметом наукових дискусій навколо проблеми взаємопов’язаного навчання мови та культури. Безпосередній зв’язок навчання іноземної мови і культури сьогодні вже не викликає заперечень ні в лінгвістичній, ні в педагогічній сферах. Більш того, він перейшов у політичну сферу: у результаті міграції населення та виникнення мультикультурних суспільств процес навчання іноземних мов набуває іншого статусу.

Враховуючи тенденції глобалізації, європейські дослідники (Г.Віллемс, Р.Янг) визнають необхідність забезпечення якості інтеркультурного спілкування як відгук на виклики біокультурного розмаїття. Так, Р.Янг та інші підкреслюють важливість пошуку спільної мови, за допомогою якої люди зможуть передати свій гуманізм іншим [2, с.



67]. Автори мають на увазі не одну мову міжнародного спілкування, а багато мов як носіїв культурного розмаїття, які використовуються у дусі кооперації, переговорів, глобального знання і поваги до відмінностей.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** У зв'язку з новою парадигмою іншомовної освіти (культура – мета, мова – засіб) постає завдання формування „вторинної (іншомовної) картини світу” і, відповідно, „вторинної мовної особистості”, як сукупності здатностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні. Таке спрямування мовної освіти передбачає значне посилення лінгвокраїнознавчої підготовки школярів у контексті формування соціокультурної компетенції як складової іншомовної комунікативної компетенції.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є моделювання підходів щодо інтеграції компонентів культури у процесі навчання іноземних мов та формування соціокультурної компетенції учнів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Вивчення іноземної мови сьогодні повинно сприяти тому, щоб учні змогли краще сприймати й розуміти чужий світ і чужу культуру, а ознайомлення з ними допомогли б їм чіткіше відчувати власну ідентичність, приналежність до рідного культурного простору. Сучасний урок іноземної мови повинен розвивати комунікативну компетенцію, стимулювати учнів до порівняння власного і іншомовного культурного простору, мотивувати їхні роздуми про те, що робить особливою власну культуру, відмінною від інших.

Культура як сукупність матеріальних і духовних цінностей, якими володіє певна людська спільнота, та ті цінності однієї спільноти, яких немає у іншій, становлять національний соціокультурний фонд, який певними чином знаходить своє відображення у мові.

Соціокультурна компетенція є системою взаємопов'язаних компонентів, таких як країнознавча компетенція, соціолінгвістична компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція, котрі розглядаються в ієрархії як елементи цілого. Соціокультурна компетенція є складним словесно - несловесно –соціокультурним утворенням, без якого неможливе досягнення ефективності міжкультурного спілкування і яке виявляє себе у своєрідній єдності мови як засобу комунікації та умов комунікації: психологічних, соціальних, етнічних. Тому компоненти моделі соціокультурної компетенції істотні для практики навчання іноземної мови, оскільки предметом вивчення є не тільки іноземна мова як знакова система, а й мовленева діяльність, точніше, мовленева взаємодія цією

мовою, культура народу – носія мови, - а також певні мовні, лінгвокраїнознавчі та суто країнознавчі знання.

Формуванню соціокультурної компетенції учнів сприяє культурологічний підхід як система введення елементів культури (культурологічного портрету країни, мова якої вивчається, фонових культурологічних знань, ментальності, соціокомунікації, культурної спадщина та національних надбань) до всіх складових змісту навчання.

У сучасній шкільній іншомовній освіті іноземна мова - це не тільки засіб спілкування, а й засіб залучення до іншої культури. Долучити учнів до світу культури країни, мова якої вивчається, в її співвідношенні з рідною культурою – найважливіше завдання вчителя іноземної мови. А відтак вже на початковому етапі вчитель має будувати навчальний процес як діалог культур: національної та іншомовної. Принципово важливим є то, що культура розглядається не тільки як певні об'єктивно існуючі продукти інтелектуальної діяльності (твори мистецтва, книги, історичні пам'ятники тощо), а й як реальна діяльність людей у системі стосунків, які їх об'єднують. Тобто пріоритетне завдання у навчанні іноземної мови з культурологічним спрямуванням – це прилучення учнів до „мікросередовища” культури, до фонових знань їхніх зарубіжних ровесників, до особливості їхньої життєдіяльності, до національних традицій в їх зіставленні зі своїм національним і мовленнєвим досвідом. Цього можна досягти завдяки послідовному лінгвокраїнознавчому спрямуванню процесу навчання іноземної мови і завдяки засвоєнню учнями лексичних і фразеологічних одиниць з урахуванням національно-культурної особливості їх значень і функцій у спілкуванні, а також завдяки ознайомленню учнів із спеціально дібраним країнознавчим матеріалом щодо своєї країни та країни, мова якої вивчається.

„Відверто кажучи, знання суспільства і культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається є одним із аспектів знань світу. Разом із тим велике значення для того хто вивчає мову, має його особлива увага до соціокультурних знань, а надто, коли інші аспекти лежать поза попереднім досвідом учня або викривлені стереотипами.”[1,с.49].

Згідно Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти характерні риси певного суспільства та його культури можуть бути пов'язані з такими чинниками:

1. Повсякденне життя, а саме:

- їжа та напої, години прийому їжі, поведінка за столом;
- публічні свята;
- робочий час та заняття;
- заняття на дозвіллі(хобі, спорт, звички читати, засоби зв'язку);

2. Умови життя, наприклад:

- рівні життя;
- житлові умови;
- організація соціального захисту.

3. Міжособисті стосунки (у тому числі з владою та іншими громадянами), наприклад, пов'язані з:

- класовою структурою суспільства та взаєминами між класами;
- статеві стосунки (загальні, інтимні);
- сімейні структури і стосунки;
- відносини між поколіннями;
- стосунки у ситуаціях на роботі;
- стосунки між громадою та поліцією, офіційними органами;
- расові та громадські стосунки;
- стосунки між політичними та релігійними угрупованнями.

4. Цінності, ідеали, норми поведінки, пов'язані з такими чинниками як:

- соціальний клас;
- суспільно-професійні групи;
- майно (прибутки і спадщина);
- регіональна культура;
- охорона;
- установи;
- традиції та соціальні зміни;
- історія, особливо культові історичні персонажі та події;
- меншини (етнічні, релігійні);
- національна самобутність;
- політика;
- мистецтво;
- релігія;
- гумор.

5. Мова тіла. Знання умовностей, що керують поведінкою, складає частину соціокультурної компетенції користувача.

6. Соціальні правила поведінки, наприклад пов'язані з візитами та виявами гостинності під час прийому, такі як:

- пунктуальність;
- подарунки;
- одяг;
- закуски, напої, їжа;
- правила і табу в поведінці та бесіді;
- тривалість візиту;
- прощання (спосіб завершення візиту).

7. Ритуальна поведінка в таких сферах як:

- релігійна практика і ритуали;

- народження, одруження, смерть;
- поведінка публіки і глядача на виставах і церемоніях;
- урочисті фестивалі, танці, дискотеки і т.д.

### **Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.**

Таким чином іноземна мова як навчальний предмет стає інструментом політкультурного розвитку особистості, що навчається, сприяє усвідомленню себе як культурно-історичного суб'єкта, який вивчає історію людства і свого народу в розвитку, відчуває відповідальність за свої вчинки, за свій народ, країну, за майбутнє всієї людської цивілізації. Отже вивчення іноземної мови у школі повинно бути спрямоване на розвиток самосвідомості учня як культурно-історичного суб'єкта, носія колективних і індивідуальних соціокультурних характеристик і його ролі як суб'єкта діалогу культур, інтегративних загальнокультурних та політкультурних умінь застосовувати іноземну мову як засіб культурного спілкування.

### **Література**

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.: Пер.с англ.. – К.: Вид-во Ленвіт,2003. – 273 с.
2. Yung R. Intercultural Communication. Pragmatics, Geneology, Deconstruction. – Clevedon: Multilingual Matters, 1996. - 196p.

**Іванченко Л.**

*Слов'янський державний педагогічний університет*

**УДК 37**

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СТРУКТУРІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

*Досліджено теоретичні, організаційно-педагогічні закономірності формування в учнів різних вікових груп пізнавально-оздоровчої мотивації. Обґрунтовано низку організаційно-педагогічних умов від яких залежить ефективність пізнавально-оздоровчої діяльності учнів загальноосвітньої школи.*

**Ключові слова:** *система, механізми, мета, мотив, діяльність, структура.*

*Иванченко Л.*

*Славянского государственного педагогического университета*

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В  
СТРУКТУРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Исследованы теоретические, организационно-педагогические закономерности формирования у школьников различных возрастных групп познавательно-оздоровительной мотивации. Обоснован ряд организационно-педагогических условий от которых зависит эффективность познавательно-оздоровительной деятельности учащихся общеобразовательной школы.*

*Ключевые слова:* система, механизмы, цель, мотив, деятельность, структура.

*Ivanchenko L.*

*Slavyansk State Pedagogical University*

**THE PEDAGOGICAL AND ORGANIZED GROUNDS OF PERSONAL  
MOTIVATION FORMING OF COGNITIVE AND SANITARY  
ACTIVITY IN THE STRUCTURE OF PUPILS PHYSICAL TRAINING  
IN SECONDARY SCHOOL**

*The theoretical, pedagogical and organizational fundamentals of different age pupils forming the cognitive sanitary motivation are carried out in this article. The author reveals the number of pedagogical conditions which have influence on the efficiency of the cognitive sanitary activity of the secondary school pupils.*

*Key words:* system, goal (aim), motivation, activity, structure.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Сучасні науково-практичні тенденції реформування системи національної освіти, яка функціонує в складних соціально-економічних умовах сьогодення України свідчать, що проблема розвитку, збереження і удосконалення психосоматичного здоров'я підростаючого покоління є нині однією з найбільш актуальних, адже стан громадського здоров'я, рівень здорового способу життя дітей, підлітків, дорослих, їх здоров'ятворчої мотивації виступають важливими показниками цивілізованого розвитку суспільства [2,3,4,5,6,7,8,11]. Упродовж останніх років в Україні склалася тривожна ситуація – погіршилися здоров'я й фізична підготовка дітей, учнівської та студентської молоді. Це насамперед пов'язано з кризовим станом національної системи фізичного виховання населення, яка не відповідає сучасним вимогам та міжнародним стандартам. Основними причинами

кризи є знецінення соціального престижу фізичної культури і спорту, здорового способу життя; бюрократизація всіх ланок підготовки й перепідготовки фізичних кадрів; недооцінка в дошкільних навчальних закладах соціальної оздоровчої та виховної цінності фізичної культури; залишковий принцип фінансування розвитку фізичної культури і спорту.

**Аналіз останніх наукових робіт** таких відомих вчених, як І. Бех, В. Горашук, В. Григоренко, Т. Круцевич, Л. Сергієнко, К. Судаков, В. Язловецький дозволяє стверджувати, що кінцевим результатом такого стану національної системи фізичної культури є низький рівень позитивної мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом, до здорового способу життя в учнів загальноосвітніх шкіл. Отже, виникла необхідність радикального перегляду й перебудови системи фізичного виховання підростаючого покоління. Стратегічними цілями на цьому шляху є формування в дітей та учнівської молоді морального й психічного здоров'я, усвідомленої потреби в систематичному фізичному вдосконаленні, розвиток позитивної мотивації усвідомленої потреби до самостійних й організованих занять фізичною культурою і спортом, набуття знань і вмінь здорового способу життя [1,2,3,4].

Разом з тим ще й досі не розкрито психологічні й педагогічні механізми мотивації сприйняття фізичної культури як чинника загального гармонійного розвитку особистості; не з'ясовано структурні елементи свідомого ставлення дітей та учнівської молоді до фізичної культури і спорту та здорового способу життя; практична педагогіка, теорія й методика фізичного виховання спортивної підготовки потребують наукового обґрунтування структурних компонентів позитивної мотивації та методики її формування в дітей та учнівської молоді на уроках фізичної культури, в умовах позакласної роботи, під час виконання домашніх завдань з фізичної культури, в умовах сімейного фізичного виховання. Наш висновок підтверджується поглядами таких учених, як В.Г. Арєф'єв, Л.В. Волков, В.П. Гора шук.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Наукове дослідження, що склало зміст означеної статті виконано у відповідності до плану науково-дослідницької роботи кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету «Методологічні та організаційно-педагогічні основи проєктивної розробки дидактичних технологій особистісно орієнтованого формування культури здоров'я в учнів загальноосвітньої школи» (науковий керівник теми доктор педагогічних наук, професор В.Г. Григоренко).

Мета, завдання роботи, матеріал і методи.

Метою дослідження було визначення та обґрунтування теоретичних та організаційно-педагогічних основ індивідуалізованого підходу до формування пізнавально-оздоровчої мотивації в учнів загальноосвітньої школи різного віку (мотиви до систематичних занять фізичною культурою, спортом, виховання ціннісних орієнтацій до здорового способу життя) на засадах яких розробити низку технологічних рекомендацій щодо ефективного розвитку у школярів мотиваційної сфери означеної спрямованості.

Викладена мета дослідження, як його системоутворюючий чинник обумовили необхідність вирішення наступних наукових завдань:

1. Виявити та систематизувати психолого-педагогічні засади особистісно орієнтованого формування в учнів загальноосвітньої школи мотивації до фізичного виховання, спорту, здорового способу життя.

2. Виокремити вікові індивідуальні особливості учнів загальноосвітньої школи, цільове врахування яких в процесі фізичного виховання забезпечує їм властивості конструкторів здоров'ятворчої мотивації.

Наукові завдання вирішувалися на основі наступних методів дослідження: аналіз, синтез, синергетичний підхід до вивчення педагогічної системи відкритого типу, узагальнення, класифікація, систематизація [3,5,6,12].

Дослідження було реалізовано на базі науково-дослідницької лабораторії «Духовного і фізичного розвитку учнівської молоді» Слов'янського державного педагогічного університету і загальноосвітніх шкіл № 1, 5, 12 м. Слов'янськ Донецької області. В дослідженні взяли участь підлітки 14-15 років у кількості 110 осіб.

У якості методологічної та організаційно-педагогічної основи нашого дослідження була використана теорія В. Григоренка «Мотивований вплив диференційно-інтегральних оптимумів педагогічних чинників на духовно-соматичний і психомоторний розвиток особистості» [6, 7] та концепція І. Беха «Особисто-орієнтований підхід до виховання особистості» [3].

#### Результати дослідження.

В процесі системного дослідження проблеми мотивації соціально-особистісної практики особистості було встановлено, що у низці теорій про доцільність й удосконалення життєдіяльності організму й поведінки людини виділяється цілісністю, фундаментальною теоретичною й експериментальною обґрунтованістю теорія функціональних систем П.К. Анохіна [1], яка, зародившись як концепція в 30-х роках, отримала своє відносно повне оформлення в 70-х – 80 х роках і зберігає актуальність дотепер.

Специфіка теорії функціональних систем П.К. Анохіна полягає в тому, що в ній було висунуто новий науковий принцип підходу до вивчення активності організму (у побутовій, навчальній, трудовій діяльності, у фізичному вихованні і спорті) з указівкою на корисний пристосований результат як на основний системоутворюючий чинник, який визначає організацію функціональної системи організму в умовах його ситуативної діяльності. На основі великої кількості фізіологічних, психологічних і педагогічних чинників П.К. Анохін і його послідовники розкрили якісну специфіку інтеграції різних психологічних і фізіологічних процесів у єдине ціле – домінуючу функціональну систему організму, який визначає його активну поведінку в умовах навчання, спортивної підготовки, спортивних змагань.

У багатьох наукових працях [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13] зі спортивної педагогіки доведено, що співвідношення упорядкованого середовища з процесами поведінки та рухової діяльності людини здійснюється через операціональну архітектоніку домінуючої функціональної системи, яка, незалежно від рівня її організації й від кількості складових компонентів, принципово містить такі специфічні центральні механізми:

1) аферентний синтез – на основі домінуючої в цей момент мотивації й аферентації становища вирішується питання „що робити”, на основі пам’яті про колишній досвід – питання „як робити”, а на основі пускової аферентації – „коли робити”. У цій системі операцій реалізується динамічна інтеграція психічних, емоційних, соматичних і вегетативних компонентів рухової діяльності (оцінка рухової ситуації, пошук засобів і методів її вирішення);

2) прийняття рішення має імперативний характер і націлює людину на задоволення потреби, яка домінує в цей момент, шляхом обмеження зайвої свободи в поведінці, оскільки обирається одна конкретна лінія поведінки, діяльності (раціональний рівень вирішення рухової або змагальної ситуації);

3) акцептор результатів діяльності є апаратом пророкування, прогнозування, оскільки в ньому моделюються властивості майбутнього результату діяльності людини в галузі фізичного виховання та спортивної підготовки (контроль, оцінка, управління динаміки рухової ситуації);

4) цілеспрямовані дії та зв’єрення досягнутого результату з моделлю результату, які закодовано в акцепторі результату дії (навчально-виховна, навчально-тренувальна й спортивна діяльність).

Таким чином, немає сумніву, і це підтверджено працями багатьох авторів [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12 ], що нейрофізіологічний апарат мети – результату формується на підставі домінуючої мотивації діяльності й містить програму поведінки для досягнення майбутніх результатів у галузі



вивчення школярами нових рухових дій, у розвитку фізичних якостей, у досягненні спортивної майстерності.

Використання результатів наукових досліджень таких відомих вчених, як П. Анохін, В. Григоренко, Х. Хекхаузен, О. Чиж ми отримали методологічну можливість стверджувати, що плідні міждисциплінарні дослідження фізичного виховання, спортивної підготовки вимагають правильного методологічного підходу до конкретного вирішення складної й актуальної проблеми співвідношення фізіологічного й психічного в руховій діяльності людини, з обов'язковим урахуванням вікових періодів її розвитку [3, 4, 6, 7, 10, 13].

Щоб зрозуміти специфіку мотивів у кожному шкільному віці, треба їх співвіднести з особливостями цього віку в цілому. Учитель у своїй роботі завжди враховує вікові особливості учнів, але нерідко стикається з труднощами визначення наступності шкільних віків, наприклад, при визначенні того, з якими віковими особливостями приходить учень із початкової школи до середньої. У психологічній і педагогічній літературі накопичено багато різноманітних відомостей про особливості шкільного віку, але ці відомості нерідко мають різноплановий характер, стосуються розвитку окремих психічних і фізіологічних функцій (мислення, пам'яті, фізичних якостей, адаптаційних можливостей тощо) і залишають у тіні найбільш важливі, часом центральні особливості віку, що утруднює використання їх учителем [6, 7, 8, 9].

Між тим для організації ефективної навчальної, трудової, спортивної та виховної роботи з розвитку мотивації вчителю важливо уявити собі загальні тенденції вікового розвитку школяра: знати, з якими мотивами приходить дитина до школи, яка мотивація може й повинна складатися в учня до кінця початкової школи, щоб вона готувала учня до вирішення завдань середньої школи; урахувати, яка мотивація може й повинна скластися в учнів до кінця середньої школи, щоб випускник був готовий до постановки та вирішення професійних і соціальних завдань.

Шкільний вік розподіляється на молодший (7 – 10, 11 років, вік початкової школи), середній, чи підлітковий (10, 11 – 15 років) і старший, чи вік ранньої юності (15 – 17 років) [7, 11, 12].

Провідною діяльністю для всіх шкільних віків є навчання, однак специфіка кожного віку визначається тим, засвоєння яких сторін дійсності здійснює дитина в процесі навчання. Це й визначає провідну діяльність кожного шкільного віку. Так, у молодшому шкільному віці дитина засвоює „предметну” дійсність, тобто знання, закріплені в навчальних курсах. На відміну від раннього віку, у молодшому шкільному віці дитина засвоює завдяки навчанню ту предметну дійсність, яка виходить далеко за межі її особистого безпосереднього досвіду. Молодший шкільний вік – вік

входження до навчальної діяльності, оволодіння її структурними компонентами.

У середньому шкільному віці учень засвоює соціальну дійсність людських стосунків, усвідомлює еталони суспільної свідомості (ідеали, ціннісні орієнтації), зіставляє себе з ними через думки й оцінки інших людей. Водночас тут відбувається подальше засвоєння структури навчальної діяльності. Таким чином, середній шкільний вік – вік оволодіння самостійними формами навчальної діяльності й способами взаємодій з іншою людиною в процесі навчальної діяльності.

У старшому шкільному віці учень знову звертається до засвоєння „предметної” дійсності, але на новому її рівні – до світу майбутньої професії, що істотно забарвлює процес його навчання. У цьому віці на основі того чи іншого ступеня засвоєння школярем компонентів навчальної діяльності (навчального завдання, навчальних дій, дій самоконтролю й самооцінки) у нього створюється самоорганізація навчальної поведінки під кутом зору обраної професії.

Відповідно провідною діяльністю молодшого шкільного віку є власне навчальна діяльність, що потребує від дитини оволодіння всіма її компонентами. Провідною діяльністю середнього шкільного віку є взаємодія й спілкування школяра в процесі навчання з іншою людиною (дорослим, однолітком), що наближає навчання в цьому віці до різних видів суспільно корисної діяльності. У старшому шкільному віці провідною діяльністю є так звана навчально-професійна діяльність, навчання як підготовка до майбутньої професії, до трудової діяльності. Отже, не можна говорити про навчання чи навчальну діяльність взагалі, а треба бачити її вікові особливості. Виділення типів провідної діяльності протягом шкільного віку також не означає, що на цих етапах шкільного дитинства учень не здійснює інших видів діяльності, наприклад, у будь-якому шкільному віці наявні трудова, спортивна й інші види діяльності, але не вони є провідними в ці вікові періоди. Праця, яка передбачає ту чи іншу професійну діяльність, є провідною для дорослої людини. У шкільному ж віці вона супроводжує навчання, додаючи йому глибокого суспільного змісту.

Як не можна говорити про навчання взагалі поза його віковими особливостями, так і непродуктивно аналізувати мотиви навчання школяра без урахування контексту вікового розвитку, поза віковими закономірностями здійснюваної ним активної навчальної діяльності й соціальних взаємодій з іншою людиною.

Мотивація пов'язана з віковими особливостями дитини, але не вік як стадія дорослішання визначає мотиви, а саме характер діяльності дитини й система її взаємодій із оточуючими людьми в цьому віці. Інакше кажучи,

не слід вважати, що якому-небудь вікові можуть бути неминуче, фатально притаманні якісь певні мотиви, і не треба вважати, що вік може жорстко лімітувати, обмежувати розвиток інтересів і мотивів. Насправді кожен вік має резерви розвитку мотивації, хоча вони, звичайно, не безмежні й не безкрайні, а пов'язані із загальним балансом фізичного та психічного статусу дитини.

Основу сучасної реалізації навчально-виховної діяльності школярів, їхнього фізичного розвитку й спортивної підготовки складає врахування вікових закономірностей співвідношення мотиваційних, регулятивних, моторних і когнітивних компонентів діяльності людини.

У викладеному аспекті правомірним є твердження таких авторів, як В. Григоренко [6, 7], Б. Ломов [9], К. Судаков [12] про те, що в системі фізичного виховання людини, її спортивної підготовки, формування позитивної мотивації до систематичних занять реалізується на основі психологічних і фізіологічних закономірностей формування рухових дій, які прямо стосуються проблеми усвідомлюваного й неусвідомлюваного в діяльності школярів. В. Горащук [5], В. Григоренко [6, 7], Б. Ломов [9], Х. Хекхаузен [13] довели, що, по суті, під час оволодіння руховими навичками та вміннями відбувається радикальна зміна в співвідношенні ролей різних рівнів регуляції: того, який здійснюється свідомо, і неусвідомлюваних форм психічного відображення.

Таким чином, можна вважати, що формування рухових структур і зміна співвідношень рівнів психічної й фізіологічної регуляції характеризують цей процес як процес навчання, якому властиві не тільки рухові, а також перцептивні, інтелектуальні та мотиваційні компоненти, навички й уміння.

Усі зазначені педагогічні, психологічні й фізіологічні риси оволодіння фізичними та спортивними вправами на рівні навичок, по суті, характеризують процес формування рухової діяльності школярів як системи в єдності її моторних, когнітивних, регулятивних і мотиваційних ланок. Отже, оптимально організований педагогічний процес фізичного виховання та спортивної підготовки школярів цілеспрямовано формує позитивну мотивацію до систематичних занять фізичними вправами, до здорового способу життя.

Структура свідомості школярів у галузі їх фізичного виховання та спортивної підготовки, за твердженням В. Григоренка [6, 7], Б.Ф. Ломова [9], В.С. Язловецького [15], містить величезну кількість різних елементів, які, інтегруючись, утворюють систему психогносеологічних структур, що забезпечують функціонування свідомого сприйняття фізичної культури і спорту:

- нервово-м'язова працездатність;

- розвиток фізичних якостей;
- рівень здоров'я;
- психоемоційна стійкість у різних екстремальних ситуаціях;
- готовність до конкурентних стосунків;
- постава, рухова культура;
- емоційно-естетичне ставлення до фізичної культури і спорту;
- мотиви, погляди, ідеали.

Таким чином вектор мотив  $\rightarrow$  мета є найвищим регулятором діяльності школярів у галузі фізичної культури і спорту, тому що він, за твердженням Б. Ломова [9], певним чином організовує єдність моторних, когнітивних, психоемоційних й інтелектуальних процесів, які є складовими цілісної системи їх рухової діяльності як специфічного процесу навчання.

Немає сумніву, що вектор мотив  $\rightarrow$  мета є провідним регулятором діяльності школярів у галузі їх фізичного вдосконалення. Він визначає будову й динаміку всіх інших її складових.

У процесі розвитку особистості кожного школяра нова мета, яку він ставить і реалізовує в умовах фізичного виховання та спортивної підготовки, приведе до зміни мотиваційної сфери, що, у свою чергу, створює можливість постановки нової мети [6, 7, 9, 13].

Отже, як вважають В. Горащук [5], В. Григоренко [6, 7], Б. Ломов [9] мотиваційний компонент діяльності людини у галузі фізичної культури і спорту є найважливішим чинником регуляції інтелектуальної, рухової, емоційної й соціальної її активності. Формування мотиваційної сфери людини в процесі фізичного виховання є гарантом продуктивного розвитку свідомої потреби в систематичних заняттях фізичними вправами й спортом протягом усього життя.

У низці наукових праць таких фахівців спортивної педагогіки й психології, як В. Горащук [5], В. Григоренко [6, 7], Б. Ломов [9], А. Маркова [10] переконливо доведено, що діяльність людини визначається вектором мотив  $\rightarrow$  мета. Проблема розвитку мотивів і формування цілей фізичного вдосконалення людини належить до тієї галузі досліджень, предметом яких є особистість. Вони доводять, що вектор мотив  $\rightarrow$  мета є провідним регулятором діяльності, що визначає будову й динаміку педагогічного процесу фізичного виховання, якому притаманні всі закономірності навчання.

За твердженнями В. Григоренка [6, 7], Б. Ломова [9], А. Маркової [10], В. Язловецького [15], дослідження динаміки взаємозв'язку мотиву й мети у фізичному вихованні та спортивній підготовці має важливе значення, тому що вирішується проблема збереження в тих, хто

займається, стійкого інтересу до систематичних занять у багаторічному циклі навчально-тренувальних занять.

У викладеному аспекті В. Григоренко і Л. Іванченко довели, що взаємозв'язок мотивів і мети діяльності є чинником, що регламентує структуру навчання у фізичному вдосконаленні людини. Таким чином, мотив стає потребою, яка спонукає до продуктивної діяльності, а мета належить до предмета, на який ця діяльність спрямована і який у процесі її виконання має бути перетворений на конкретний результат удосконалювання психофізичної сфери людини [6, 7, 8].

Розвиток нових аспектів загальної теорії функціональних систем дозволяє по новому подивитись на технологію формування мотивації в процесі фізичного виховання та спортивної підготовки дошкільників, школярів і дорослих. Як показують праці, виконані під керівництвом К.В. Судакова [12], діяльність людини реалізується на основі домінуючої мотивації, яка викликає мотиваційне збудження в центральній нервовій системі, що вступає у функціональні (системні) стосунки з механізмами пам'яті. Далі – організація на їх основі прийняття рішення й формування акцептора результату дії цілеспрямованої поведінки в умовах навчального процесу.

Особливе значення для практики фізичного виховання та спортивної підготовки школярів мають роботи В. Арєф'єва [1], В. Григоренка [6, 7], Х. Хекхаузена [13], В. Язловецького [16], у яких сформульовано теоретичні й методичні підходи у формуванні позитивної мотивації в школярів до систематичних занять фізичною культурою і спортом, розроблено деякі питання способів розвитку й корекції цих мотивів.

Так, В. Горащук та В. Григоренко рекомендують використовувати: проблемні ситуації (на уроках фізичної культури і спорту); ситуації подолання й демонстрації максимального результату; потенціювання рухової й інтелектуальної активності школярів; метод концептуального мосту (міжпредметні зв'язки); вербальні методи навчання й виховання; методи вольової підготовки [5, 6, 7].

Такий вчений, як Л. Сергієнко [11] у своїх працях доводить ефективність таких методів формування мотивації до систематичних занять фізичними вправами й спортом, як орієнтація школярів на продуктивну діяльність і регулярне її підтвердження динамікою поліпшення результатів рухової діяльності (оцінка, результат, норматив).

Важливе значення у викладеному аспекті фізичного виховання школяра мають праці В. Горащука [5] і А. Маркової [13], у яких переконливо доведено, що розуміння школярем цільової, значеннєвої й соціальної цінності фізичних вправ і спорту є потужним чинником формування мотиваційної сфери в учнів різних вікових груп.

Деякі вчені вважають, що слабкий ефект навчання й виховання у фізичній культурі та спортивній підготовці, який породжує незадоволеність і вчителя, й учнів, звичайно залежить від безлічі об'єктивних чинників, від тих реальних умов, у яких перебуває школа: від природного оточення, від наявності приміщень, від близькості чи віддалення розташування виробничих об'єктів як бази трудового виховання, від обладнання школи, від забезпеченості її технічними засобами.

Найважливішими об'єктивними чинниками ефекту навчання є також стан програм, підручників, навчальних посібників, які оснащують навчальний процес і діяльність вчителя й учнів. Недосконалість цієї групи чинників найчастіше сприймається школярами як головна перешкода їх успішного фізичного вдосконалення:

- підвищена координаційна складність навчального матеріалу;
- низький рівень матеріально-технічних можливостей фізичного виховання;
- низький рівень професійної компетенції вчителя фізичної культури, викладача-тренера;

Найбільше на ефект фізичного виховання школярів впливають такі чинники, як склад учителів і керівників шкіл, рівень їхньої загальної та педагогічної культури, який забезпечує здоровий клімат діяльності, спілкування, стосунків усередині педагогічного й дитячого колективів, можливість постійного вдосконалення майстерності вчителя, традиції в галузі фізичної культури і спорту.

**Висновки.** Системно-аналітичне дослідження літературних джерел та організаційно-педагогічної практики з означеної проблеми дозволяє сформулювати висновки про те, що формування мотивації навчання в шкільному віці без перебільшення можна назвати однією з центральних проблем сучасної загальноосвітньої школи, справою суспільної важливості. Її актуальність обумовлена відновленням змісту навчання й виховання, постановкою завдань формування в школярів прийомів самостійного отримання знань і пізнавальних інтересів, здійснення в єдності ідейно-політичного, трудового, фізичного та морального виховання школярів, формування в них активної життєвої позиції, введенням профільного навчання та прикладної фізичної підготовки в умовах загальної обов'язкової середньої освіти. Соціальне замовлення нашого суспільства школі полягає сьогодні в тому, щоб підвищити якість навчання, фізичного й морального виховання, розвитку та збереження здоров'я, формування здорового способу життя учнів, зжити формалізм в оцінці результатів праці вчителів й учнів.

Проблема формування мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом, до здорового способу життя лежить на стику

навчання й виховання, є найважливішим аспектом сучасного навчання. Це означає, що тут у полі уваги вчителя фізичної культури, викладача-тренера опиняється не тільки здійснюване школярем навчання, але й розвиток особистості учня, який відбувається в процесі навчання. Формування мотивації - це виховання в школярів ідеалів, прийнятих у нашому суспільстві світоглядних цінностей, які поєднуються з активною поведінкою учня, з його емоціями, цілями, інтересами, самооцінкою, що означає взаємозв'язок усвідомлюваних і реально діючих мотивів, єдність слова й справи, активну життєву позицію школяра, розуміння ним рухової досконалості, здоров'я, здорового способу життя як соціально-особистісної цінності.

Мотивація навчання складається з багатьох сторін, що змінюються й вступають у нові відношення один з одним (суспільні ідеали, смисл навчання для школяра, його мотиви, цілі, емоції, інтереси в галузі фізичної культури і спорту тощо). Тому становлення означеної мотивації є не просто зростанням позитивного чи негативного ставлення учнів до навчання, а ускладненням структури мотиваційної сфери, що стоїть за ними, спонукань, які входять до неї, установлення нових, більш зрілих, іноді суперечливих відношень між ними.

Формування мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом немислиме без урахування віку учня та його специфічних психологічних характеристик. Вікові особливості школярів треба не тільки враховувати (а іноді це означає, що вікові особливості на індивідуальному рівні просто не враховуються після того, як усю систему методів роботи вчителя вже відібрано, побудовано), з вікових особливостей треба виходити з самого початку. Це означає, що кожного разу, починаючи обмірковувати та планувати роботу з формування мотивації до занять фізичною культурою і спортом в конкретному класі, у конкретного учня, перші запитання, які повинен задати собі вчитель: Які завдання виховання мотивації саме в цьому віці? Які особливості мотивації навчання треба сформувати до кінця цього шкільного віку, щоб підготувати учня до вирішення завдань наступного етапу розвитку його особистості? Тільки після цього й на основі цього є правомірним вибір форм сучасного навчання й розвитку. У зв'язку з розкриттям резервів вікового розвитку мотивації здійснюється й індивідуальний підхід до учнів у галузі їх фізичного удосконалення, формування стійких позитивних мотивів до систематичних занять фізичною культурою і спортом, до здорового способу життя.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, результати теоретичного дослідження свідчать про те, що розбудова комплексної програми формування в учнів загальноосвітніх шкіл мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом, до здорового

способу життя повинна здійснюватися на основі концептуальної моделі цілеспрямованого й керованого розвитку когнітивних, аксіологічних, праксіологічних та афективних компонентів свідомості учнів, що буде складати перспективу нашого подальшого дослідження.

### Література

1. Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
2. Арэф'єв В. Г., Єдинак Г.А. Фізична культура в школі (молодому спеціалісту): Навчальний посібник для студентів навчальних закладів II-IV рівнів акредитації. – 3-є вид. перероб. і доп. – Кам'янець- Подільський: ПП Буйницький О.А., 2007. – 248 с.
3. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Бех. – К.:Лебідь, 2003. – 344с.
4. Гаврильченко Л.В. Соціальна функція мотивації у системі фізкультурно-оздоровчої діяльності особистості: Зб. наук. праць – Херсон, 2000. – С. 141 – 143.
5. Горащук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). – Луганск: Альма-матер, 2003. – 367 с.
6. Григоренко В.Г. Теория дифференциально-интегральных оптимумов педагогических факторов в физической и социальной реабилитации человека. – М.: Изд-во ФСИ России, 1993. – 170 с.
7. Григоренко В.Г. Педагогічні технології особистісно-орієнтованого формування в учнів загальноосвітньої культури здоров'я: теорія і практика / В. Григоренко, Г. Григоренко, С. Омельченко. – Слов'янськ : Вид-во СДПУ, 2010. – 346с.
8. Иванченко Л.П. Психолого-педагогические факторы восприятия подростками физической культуры и спорта // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. / За ред. С.С. Єрмакова. – Х.: ХДАДМ, 2003. – № 2. – С. 93 – 99.
9. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – С. 64 – 93.
10. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 191с.
11. Сергієнко Л.П. Комплексне тестування рухових здібностей людини: Навч. посіб. – Миколаїв: УДМТУ, 2001. – 360 с.
12. Судаков К.В. Общая теория функциональных систем. – М.: Медицина, 1984. – 224 с.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.
14. Чиж А.Н. Формирование личности учителя во внеурочной деятельности (1960 – 1980 гг.). – Москва – Луганск: Світлиця, 1998. – 256 с.
15. Язловецкий В.С. Физическое воспитание подростков с ослабленным здоровьем. – К.: Здоров'я, 1973. – 174 с.



## ПОЧАТКОВА ШКОЛА

*Гризоглазова А.*

*аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 37.013.43

**ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ЕМПАТІЙНОЇ КУЛЬТУРИ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-  
УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА**

*Стаття присвячена проблемі формування і розвитку емпатійної культури молодших школярів засобами декоративно-ужиткового мистецтва. Звертається увага на умови ефективного морально-естетичного виховання і, як наслідок формування емпатійної культури особистості засобами декоративно-ужиткового мистецтва.*

**Ключові слова:** *виховання, декоративно-ужиткове мистецтво, емпатійна культура,*

*Грызоглазова А.*

*аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету*

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭМПАТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-  
ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА**

*Статья посвящена проблеме формирования и развития эмпатийной культуры младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства. Обращается внимание на условия эффективного нравственно-эстетического воспитания и, как следствие формирование эмпатийной культуры личности средствами декоративно-прикладного искусства.*

**Ключевые слова:** *воспитание, декоративно-прикладное искусство, эмпатийная культура.*

*Grizoglazova A.*

*postgraduate of Slavyansk State Pedagogical University Pedagogical department*

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF CULTURE EMPATHY PUPILS  
FUNDS ARTS AND CRAFTS**

*Article posvyachena problem of formation and development of culture empathy pupils means arts and crafts. Attention is drawn to the conditions of effective moral and aesthetic education, and as a consequence of the formation of cultural identity empathy means of arts and crafts.*

**Key words:** *education, arts and crafts, empathy culture.*

Культура органічно об'єднує в людині її природні і соціальні якості і водночас є сферою їх реалізації. Культура – складне поняття, що стосується як матеріального, соціального, так і індивідуального. Різні культури можуть ототожнюватися з різними націями, різними освітніми і віковими рівнями. Приналежністю до різних конфесій.

Існує низка визначень терміну культура і всі вони валідні для певних цілей. За підрахунками соціологів, в різних сферах наукової діяльності сформовано більше ніж 250 визначень культури. Найбільш стисле і водночас найбільш широке визначення запропонував американський культуролог і антрополог М. Херсковіц, який стверджував, що «культура— це частина людського оточення, що створена самими людьми» (Hersokovits M. J., 1966). При такому розумінні культури підкреслюється її багатоаспектність, абсолютна неможливість перелічити всі її складові.

Культуру не можна побачити, почути. Те, що ми дійсно можемо спостерігати- це відмінності в поведінці людей, що мають прояв в діяльності, традиціях. В. Лісовий зазначає, що ми бачимо прояви культури, але ніколи- її саму. Ми можемо розуміти, що підґрунтям різної поведінки є культурні відмінності. В такому розумінні культура- відсторонене поняття, теоретична сутність, яка допомагає нам усвідомити чому ми вчиняємо саме так і пояснити відмінності в поведінці представників різних культур.

Російський дослідник М. Боритько вважає, що людину у взаємодії з культурою можна розглядати за трьома важливими аспектами:

- людина засвоює культуру, є об'єктом культурного впливу, набуваючи типових рис, що характерні для певної спільноти;
- людина функціонує в культурному середовищі як носій і представник культурних цінностей, відстоює цінності культури, цілісність культури, де відбувається її буття;
- людина створює культуру, розвиває і поглиблює культурні традиції і цінності, водночас постаючи суб'єктом культурної творчості [1].

В свою чергу, В. Андрущенко, В. Борисов, Є. Зеленов розкривають можливі варіанти стосунків с середовищем. Що визначаються культурною парадигмою:

- прагнення використовувати можливості середовища;
- прагнення до гармонії з середовищем;
- прагнення захиститися від впливу середовища.

Таким чином, людина може бути як творцем культури (культурного середовища), так і її представником і носієм. Культура має відбиток творця, часу, національних особливостей, державного устрою.

Ще антична естетика намагалася дати відповідь на запитання:»Як же діє на людину дивовижний світ мистецтва?» У загально філософському плані проблема естетичного, як її розумів Г. Сковорода, була

підпорядкована головним принципам його етико-гуманістичної концепції, зокрема й особливо теорії «сродності». Прекрасним на думку поета і філософа, є те, що цілком узгоджується з природними нахилами людини, її високими моральними якостями, те, що корисне. І навпаки, потворне-це протиприродне, вороже «сродності», антиморальне, непотрібне [1, с.59]. При розгляді мистецтва крізь призму «сродної» праці, Г.С.Сковорода справедливо приходять до висновку, що людині, яка створює справжні мистецькі твори, найбільше задоволення дає сам процес творчої праці, а не результат її, хоч би яким цінним він не був.

Призначенням мистецтва український філософ вважає сприяння морально-інтелектуальному вдосконаленню людини, самопізнання, найбільш повному виявленню її природних схильностей. Будь-який виріб декоративно-ужиткового мистецтва поєднує в собі дві «натури»- «видиму», у вигляді того, що безпосередньо сприймається органами чуттів, і «невидиму», яка прихована за зовнішністю фарб, звуків, ліній, смислів тощо [1].

Вплив декоративно-ужиткового мистецтва на розвиток духовності особистості зумовлюється тим, що вироби опосередковано передають складні процеси внутрішнього життя індивіда, розкривають комплекс свідомих і несвідомих реакцій. Глибинний сенс декоративно-ужиткового мистецтва вимагає від людини напружених переживань, роздумів, що пов'язані з об'єктивною реальністю існування виробу і особистим життєвим та морально-естетичним досвідом. Під впливом виробів декоративно-ужиткового мистецтва безпосередні почуття переходять у естетичні, етичні уявлення людини, в яких емпатійна культура набуває свого реального вираження як ціннісний акт спілкування з прекрасним, що спрямований на самопізнання, аналіз власних переживань та емпатійної діяльності у ставленні до себе та навколишнього світу.

Формування і розвиток емпатійної культури засобами декоративно-ужиткового мистецтва відбувається тоді. Коли тотожність внутрішнього і зовнішнього, логічного смислу виробу та аналогічного буття самосвідомості особистості смислової предметності мистецтва і непередбаченого почуття входить в духовний світ особистості. Як інтегративна властивість особистості, емпатійна культура має системно-сформовану структуру, яка визначається через тісну взаємодію і взаємообумовленість трьох її компонентів: емоційно-перцептивного, когнітивного та поведінково-діяльнісного, в основі яких лежить особистісний смисл [2].

Усвідомлення естетичного змісту художнього образу буде більш глибоким, якщо в його сприйманні будуть брати участь всі сфери свідомості особистості, діяльність яких скерована на збагачення художніх і моральних знань, досвідом емоційного переживання і їх систематизації за допомогою узагальнюючої діяльності розуму. Повноцінність сприйняття морального

змісту виробу декоративно-ужиткового мистецтва поряд із розвитком чуттєво-емоційної сфери свідомості людини, накопичення необхідних художньо-естетичних і моральних знань, вимагає розвинених навичок аналітико-синтетичної діяльності. Це передбачає уміння виділяти головне, порівнювати інформацію яка сприймається із власним емоційно-моральним досвідом. Можливості сприйняття твору обумовлені механізмом дії органів чуттів людини, її сенсорними здібностями. Для того щоб у людини виник зоровий чи тактильний образ предмету необхідно, щоб між людиною і цим предметом склалось діяльне відношення. Засвоєння світу у формі людської чуттєвої діяльності здійснюється за законами пізнавально-перетворювальної діяльності. Як цілеспрямований процес пізнання дійсності за допомогою декоративно-ужиткового мистецтва, художнє сприйняття характеризує способи сприйняття та перетворення інформації про навколишній світ у формі чуттєвого відбиття і залежить від минулого досвіду, Знань, різноманітності почуттів та переживань людини. Що становить когнітивно-перцептивний компонент емпатійної культури.

Неопосередковані естетичні переживання, що породжені результатом власної трудової діяльності, знаходяться у залежності від попередніх осмислених актів сприйняття, пов'язаних з усвідомленням внутрішньої природи декоративно-ужиткового мистецтва, життєвих зв'язків з досвідом людини. Забезпечення усвідомленого відношення до світу завжди відбувається на основі накопичення та систематизації інформації і завжди забарвлено переживаннями. Ефективність практичної діяльності людини залежить від єдності допитливості та активності в осмисленні життєвого досвіду, що є результатом розвитку сприйнятливості.

Однією з умов ефективного морально-естетичного виховання і, як наслідок формування емпатійної культури особистості засобами декоративно-ужиткового мистецтва є педагогічно доцільна організація діяльності учнів, яка б сприяла поглибленню емоційно-перцептивного досвіду школярів, активізувала емоційну сферу свідомості;

-друга педагогічна умова передбачає активізацію когнітивного компоненту емпатійної культури учня у процесі організації занять з декоративно-ужиткового мистецтва, що відображає осмислене осягнення змісту трудової діяльності і включення його до особистісного емоційно-морального відношення до полікультурного суспільства;

-третья умова- це стимулювання процесів саморегулювання, пов'язаних із екстеріоризацією особистих трудових якостей.

Теорія поетапного навчання П.Гальперіна дозволяє визначити основні етапи формування емпатійної культури учнів на заняттях з декоративно-ужиткового мистецтва:

1 етап- активізація почуттів та поживань школярів при сприйнятті виробів декоративно-ужиткового мистецтва і формування умінь осмислення в процесі комунікацій;

2 етап- це етап стимулювання аналітич-синтетичної діяльності школярів на основі розвитку уяви, фантазії, формування вмінь виділяти голоне, порівнювати, узагальнювати як засобу емоційно-інтелектуального засвоєння морально-естетичного змісту твору.

3 етап- формування особистісних морально-естетичних якостей школяра у процесі активізації діяльності самопізнання.

Таким чином, аналіз наукової літератури з питання дозволив зпробити наступні висновки:

1. Головним механізмом формування емпатійної культури школярів є співпереживання, яке через емоційно-чуттєву та когнітивну діяльність у декоративно-ужитковому мистецтві, формує емпатію як інтегративну якість особистості.

2. Головною умовою ефективного формування емпатійної культури школярів в процесі опанування технологіями декоративно-ужиткового мистецтва є доцільно спрямована творча діяльність учителя, який має можливість здійснювати вплив на емоційну активність школяр., скеровувати його діяльність на чуттєве осягнення творів декоративно-ужиткового мистецтва.

3. Емпатійна культура особистості активно формується шляхом утвердження в суспільстві пріоритету культурних цінностей, формування гуманістичного мислення.

Формування морально-естетичного досвіду особистості засобами декоративно-ужиткового мистецтва, сприяє формуванню емпатійної культури, що забезпечує активізацію ефективності системи навчання і виховання.

### *Література*

1. Головаха І.П. Філософ-гуманіст Г.С. Сковорода / Головаха І. П., Стогін І. П. -К.: Політвидав України, 1972.-75 с.
2. Медова Г.М. Теоретичні основи формування емпатійної культури особистості засобами музичного мистецтва//Наукові записки: [ збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України. Нац. Пед. ун-т імені М.П.Драгоманова; укл. Л.Л.Макаренко.- К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010.- Випуск LXXXXI (91).- 300 с.- (Серія педагогічні та історичні науки)- С. 123-129.

**Чепіга В.**

– доцент кафедри музики і хореографії Слов'янського державного педагогічного університету

**УДК 373.3.063**

### **АКТИВІЗАЦІЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті представлені сучасні етапи розвитку нашого суспільства, що визначаються різноманітністю музичної інформації, яка містить у собі широкі можливості для процесу виховання, розвитку сприймання музики, ладу, гармонії, чуття ритму.*

**Ключові слова:** сприймання ладу, гармонія, диригування, інформація про музику, музичні здібності.

**Чепига В.**

- доцент кафедры музыки и хореографии Славянского государственного педагогического университета

### **АКТИВИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В статье представлены современные этапы развития нашего общества, которые определяются разнообразной музыкальной информацией, содержащей в себе широкие возможности процесса воспитания, развития*

**Ключевые слова:** восприятие лада, гармония, дирижирование, информация о музыке, музыкальные способности.

**Chepiga V.**

- an Associate Professor of the department of Music and choreography of Slavansk State Pedagogical University

### **THE ACTIVIZATION OF MUSICAL PERCEPTION IN THE PROCESS OF MUSICAL ABILITIES DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS**

*Modern stages of our society development are exposed in this article. They are defined by the variety of musical information containing the very opportunities for developing the juniors pupils abilities.*

**Key words:** musical information, musical abilities, genre, harmony, musical perception.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** На сучасному етапі музичне сприймання розглядається як регулюючий естетичний процес, який об'єднує всі види музичної діяльності та її результати відповідно до потреб дійсності. Проблема розвитку навичок музичного сприймання є

складною, багатогранною, безпосередньо пов'язаною з багатьма науками. Музичне сприймання досліджується у фізіології, соціології, психології, педагогіці, мистецтвознавстві, музикознавстві тощо. Важливе завдання педагогіки полягає в тому, щоб знайти найбільш ефективні засоби свідомого впливу на емоційно-чуттєву сферу школярів з метою розвитку музичного сприймання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Вивчення сприймання почалося з доповіді Г.Гельмгольца «Про фізіологічні передумови музичної гармонії» (1859 р.), в якій йшлося про сприймання звука.

У цьому аспекті сприймання розглядається у дослідженнях О.Апраксіної, В.Г.Афанасьєва, В.Белобородової, Н.Ветлугіної, Н.Гродзенської, Д.Кабалєвського, В.Отроменського, О.Ростовського, С.І.Науменко та ін.

О.Г.Костюк [2], Б.М.Теплов[6] визначали, що сприймання музики – невід'ємна частина музично-образного осягнення дійсності.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** *Мета дослідження* – теоретичне обґрунтування та практична розробка шляхів активізації музичного сприймання молодших школярів у процесі розвитку музичних здібностей.

*Об'єкт дослідження* – музичне сприймання учнів початкових класів.

*Предмет дослідження* – розвиток музичних здібностей школярів як умова активізації музичного сприймання на уроках музики у початкових класах.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Адекватність музичного сприймання, глибина емоційного переживання музики дітьми на основі розвитку та реалізації музичних здібностей - це шлях підвищення ефективності музичного виховання особистості, фактор її духовного становлення. У процесі розвитку музичності поглиблюється та диференціюється інтерес до творів музичного мистецтва, який виявляється в художній музичній діяльності, в процесі якої удосконалюються музичні здібності, розширюються можливості музичного сприймання.

Нагадаємо, що співвідношення стійких і нестійких тонів, певний зв'язок між ними організовано в системі, які називаються ладами. „Саме поняття лад (порядок, узгодження) означає таку систему організації зв'язків, у якій вони пов'язані одним взаємним тяжінням і ґрунтуються навколо тоніки - одного опорного звука, так званого ладового центру” [7; 92-93].

Відзначимо, що чуття ладу є основою мелодійного слуху і розглядається як чуття взаємотяжіння між звуками з метою глибокого переживання настрою, образу. Продовжуючи цю думку, доцільно згадати, що лад „являє собою логічну диференційовану систему взаємовідносин тонів, яка визначається зверхністю основного – опорного тону і залежністю від нього усіх інших тонів” [5; 43].

Розвиток чуття ладу полягає у тому, що школярі поступово засвоюють інтонаційне місце кожного звука ладу, відчуваючи стійкий і нестійкий характер звуків, тяжіння останніх до більш стійких, до тоніки як найбільш стійкого звука ладу. Якщо ці відчуття не усвідомлені, то вони, як правило, не досягають високих рівнів точності і стабільності. Засобом подальшого розвитку чуття ладу є виділення елементів ладу з музичною контексту, їхнє відтворення, теоретичне осмислення, встановлення інтонаційних зв'язків між ними і свідоме засвоєння кожного елементу окремо.

Доцільно відзначити, що в основі чуття ладу, з психологічного погляду, лежить емоційне переживання певних відношень між звуками. Коли учні визначають, що мелодія незакінчена, то це є їхнім переживанням, тому що „ладова незавершеність переживається як емоційний дискомфорт...” [5; 41].

Безумовно, ладове сприймання мелодії можливе лише на основі відчуття музичної висоти (Б.М.Теплов), яке пов'язане з переживанням відношень поміж звуками. Саме відчуття музичної висоти виникає не інакше, як у процесі сприймання ряду звуків, які перебувають у певних ладових відношеннях [6].

Отже, сприймання музики виникає в процесі сприймання мелодії, а останнє, як ми вказували, неможливе без чуття ладу, яке є перцептивним, або емоційним, компонентом мелодійного слуху.

Таким чином, ладове чуття, „перцептивний, емоційно-пізнавальний компонент музичності”, по своїй суті є „безперечною ілюстрацією положення про органічну єдність емоційного і слухового компонентів у кожній музичній здібності” [3; 16].

Доцільно визначити, що діти впізнають мелодії за настроєм твору на основі реалізації чуття ладу, зокрема - його емоційного критерію. Оцінка чистоти інтонування також відбувається на емоційній основі. Чутливість до точного інтонування Б.М. Теплов визначає як чутливість до ладового забарвлення звуків. Якщо зняти ладовий критерій (емоційний), то чутливість до точного інтонування як своєрідна функція музичного слуху припиняється [6].

З метою розвитку чуття взаємотяжіння між звуками в процесі розвитку чуття ладу на уроках музики протягом всього навчального року



ми пропонували дітям завдання - визначити на слух ступінь завершеності мелодії в ладотональному відношенні та закінчити її самостійно.

Наприклад, на одному з уроків виконується незнайома для учнів незакінчена мелодія з фрагменту опери „Запорожець за Дунаєм” С.Гулака-Артемівського (I дія). Правильно відповідає („мелодія не закінчена”, „чогось не вистачає”) більша частина учнів та намагається її закінчити голосом. Причому „довести мелодію до стійкого звука” можуть всі, але представники емоційного типу сприймання використовують для цього більшу кількість звуків та роблять це цікавіше та різноманітніше в плані інтонаційного розвитку.

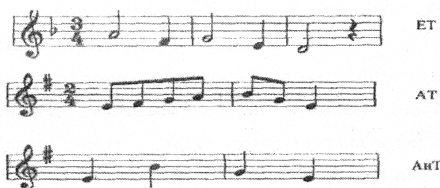
На уроках музики доцільно також пропонувати учням самостійно створювати мелодію в певному настрої. Більшість учнів виконує це завдання, але представники аналітичного типу сприймання роблять це менш цікаво, використовуючи 3-4 звуки, ніж учні емоційного типу. Частина учнів відмовляється від цього завдання, аргументуючи: „Я не знаю, як це робити”, „Я не вмю”, „Який хоч початок цієї мелодії?”. Тобто вони не можуть, спираючись на певний якісний рівень розвитку чуття ладу, відтворити настрій у мелодіях.

Наприклад: Сергій, Олена, Євген – представники трьох типів сприймання – створили такі мелодії у різних настроях:

У веселому настрої (мелодії записані «з голосу» учнів):



У сумному настрої:

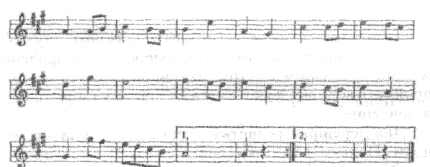


На кожному уроці протягом року доцільно також пропонувати дітям визначати ладові зміни у виконанні твору. Наприклад, виконується знайома учням українська народна пісня „їхав козак на війноньку” в протилежному ладі (замість мінору – мажор та без слів).

## Українська народна пісня «Їхав козак на війноньку»



## Пісня в протилежному ладі



Більшість дітей так визначає цю зміну: „Я не знаю, що це за мелодія звучить”, „це незнайома мелодія”, „якась весела музика” тощо. Потім ми виконуємо цю пісню зі словами. Частина учнів відповідає, що вони впізнали мелодію завдяки словам, а „настрій пісні не такий”, „характер музики змінився”, „щось не те з цією піснею” тощо.

Деякі відповіді, зокрема у представників емоційного типу сприймання, звучать таким чином; „змінився настрій музики”, „настрій музики не відповідає емоційному змісту”, „пісня краще звучала в першому виконанні, без змін”. Інші учні відповідають: „зруйнувався настрій цієї пісні”, „ця пісня тепер звучить весело”.

Таким чином, більшості школярів важко скористатися можливостями, закладеними у рівнях розвитку чуття ладу, під час емоційно-образного сприймання музичного твору.

На кожному уроці з метою розвитку чуття ладу ми виконували мажорні і мінорні п'єси (Ф.Шопен. Ноктюрн Es-dur №2; українські народні пісні „Зажурилась Україна”, „Журавель”; Й. Бах. Прелюдія e-moll; Л.Бетховен. Менует G-dur). Дітям пропонувалися завдання: вслухатися, як поєднуються між собою звуки у веселих п'єсах і як – у сумних. Потім логічно формувалося більш повне розуміння понять „мажор”, „мінор”.

Зазначимо: якщо чуття ладу розвивати шляхом слухання мажорних і мінорних гам та тризвуків, не „забарвлених” емоційно-образним змістом, то учні не зможуть емоційно сприймати колорит звуків ладу в музичному творі – „ладове забарвлення”.

Отже, основні напрями роботи з розвитку сприймання ладу:

- визначення на слух ступеня завершеності мелодії в ладотональному відношенні та закінчення її самостійно;
- самостійне створювання мелодії в певному настрої;

- визначення ладових змін у виконанні творів;
- формування глибшого розуміння понять „мажор” і „мінор”.

Таким чином, зміна видів музичної діяльності, різних завдань на уроці музики сприяє розвитку чуття ладу молодших школярів, тобто забезпечує розвиток музичного сприймання учнів на основі реалізації чуття ладу з метою більш глибокого переживання настрою, образу музичного твору. Це в певній мірі викликає зацікавленість дітей високохудожніми творами музичного мистецтва.

**Висновок.** Своєрідність індивідуальних процесів музичного сприймання у молодших школярів дає змогу визначити його типи: образний, асоціативний, аналітичний, особливості яких залежать від якісного рівня розвитку музичних здібностей. Якісно продуктивним є емоційний тип сприймання. Він забезпечує найбільш творче й художнє осягнення музичного твору.

У представників асоціативного типу асоціації набувають складно-опосередкованого емоційно особистісного значення. Характер асоціативних уявлень в основному обумовлюється рівнем музично-естетичного розвитку слухача. В процесі музичного розвитку асоціативні уявлення зазнають значних змін, перетворюючись із предметних побутово-пояснювальних асоціацій у емоційно-узагальнюючі асоціативні образи.

Аналітичний тип сприймання, який не має необхідної якості розвитку музичних здібностей, забезпечує не творче й образне сприймання музичних творів, а грамотність правильність та інтелектуальність в процесі осягнення. Слабкий розвиток звукообразності музичного мислення, чуття цілого і уявлення навіть при досить розвинутому мелодійному слухові та механічному чутті ритму визначають недостатній рівень емоційності музичного сприймання.

Розвиток музичного сприймання відбувається найбільш ефективно за таких умов:

- цілеспрямованого розвитку музичних здібностей як структурних компонентів музичності;
- застосування інформаційного забезпечення.

Причому, розвиток музичності сприяє поглибленню та диференціації інтересу до творів музичного мистецтва, який виявляється в художній музичній діяльності, де удосконалюються музичні здібності, розширюються можливості музичного сприймання за такими напрямками:

- розвитку емоційно-рухової природи чуття ритму, завдяки якому музичне сприймання має активний слухо-моторний характер;
- реалізації чуття ладу в розумінні емоційної властивості мелодійного слуху;

– розвитку гармонійного слуху шляхом емоційно-образного сприйняття гармонічних співзвуч та їх взаємозв'язків;

– врахування компенсаторних можливостей, які закладені між структурними компонентами музичності.

Таким чином, процес сприймання музичного твору пов'язаний із розмаїттям почуттів, емоцій, з пробудженням творчих можливостей слухача тощо. Музичні твори в процесі сприймання підлягають особистісній інтерпретації, в результаті якої естетичний досвід суб'єкта пов'язується з процесом розвитку суб'єктивного образу цього твору. Особистість сприймає музику, „притосовуючи” до свого духовного світу її художній зміст і разом з тим внутрішньо змінюючись у процесі розвитку образів. Використовувати кожену можливість послухати високохудожню музику, йти назустріч їй, довіряти композитору, намагатися більше впізнати про неї, щоб краще в ній розібратися - ось вірний шлях до того, щоб відкрити для себе джерело прекрасних образів, думок, почуттів.

### *Література*

1. Апраксина О. А. К вопросу о системе музыкального восприятия в школе / Муз. воспитание в школе / Сост. А.А.Апраксина.– М.: Музыка, – В.4. – 1965. – С.7.
2. Костюк О.Г. Сприймання музики та художня культура слухача / О.Г.Костюк.– К. : Наукова думка, 1965.– 187 с.
3. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів / С.І.Науменко: Навч. посібник. – К. : КДП, 1993. – 157с.
4. Тарасов Г.С. Восприятие музыки как методологическая проблема / Г.С. Тарасов // Методологические проблемы музыкальной педагогики (Материалы межреспубликанской научно-практической конференции). – М., 1991. – С.52-54.
5. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 128с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М., Л.: АПН РСФСР, 1947. – 325с.
7. Тюлин Ю., Привано М. Теоретические основы гармонии / Ю.Тюлин, М.Привано. – М. : Музгиз, 1965. – 332с.

## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**Бадер В.**

– професор, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.1

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗАСІБ ЇХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

У статті розкривається проблема опанування майбутніми вчителями початкових класів культурою мовлення як засобом їх соціалізації; виявляється дидактичний потенціал текстів різних функціонально-стилістичних різновидів у формуванні соціальної й комунікативної компетентностей.

**Ключові слова:** культура мовлення, соціалізація, професійна компетентність, комунікативна компетентність.

**Бадер В.**

– профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой теории и практики начального образования Славянского государственного педагогического университета

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК СРЕДСТВО ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

В статье рассматривается проблема овладения будущими учителями начальных классов культурой речи как средством их социализации; определяется дидактический потенциал текстов разной стилистической направленности в формировании социальной и коммуникативной компетентностей.

**Ключевые слова:** культура речи, социализация, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность.

**Bader V.**

– Professor, Doctor of Education, head of the department of theory and practice of primary education Slov'jans'kyj State Pedagogical University

**DEVELOPMENT OF A CULTURE OF SPEECH TEACHERS AS A PRIMARY SCHOOL THEIR SOCIALIZATION MEANS**

The article considers the problem of mastering the future primary school teachers of speech as a means of culture of their socialization, defined didactic potential of texts of different stylistic direction in shaping the social and communicative competence.

---

*Key words:* of speech, socialization, professional competence, communicative competence.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Вхідження України в нові міжнародні відносини як самостійної, незалежної і перспективної європейської країни вимагає більш високого рівня вихованості й освіченості, уміння пристосовуватися до соціальних умов, що постійно змінюються. На вирішення завдань соціалізації особистості спрямована “Національна рамка кваліфікацій” [1]. У ній відбито запити суспільства на підготовленого, висококваліфікованого фахівця, здатного виконувати покладені на нього функціональні обов'язки в тій чи іншій сфері: самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності. Результативність діяльності фахівця у будь-якій галузі, зокрема в освітній, залежить від уміння взаємодіяти з іншими в певних ситуаціях, інтегруватися до соціальних груп, продукувати детальні письмові й усні тексти у процесі професійної діяльності, співпрацювати з широким колом осіб (колеги, керівники), доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідей, проблеми, рішення та власний досвід у галузі професійної діяльності, спілкуватися в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності. Усі ці вимоги насамперед стосуються підготовки вчителя початкових класів, бо саме в початкових класах розпочинається системний соціалізуючий вплив на молодших школярів.

Необхідність переосмислити професійну підготовку педагога, спроможного забезпечити соціалізацію молодшого школяра через мовленнєву комунікацію назріла й у зв'язку з реформуванням змісту початкової освіти, упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти [2] та нових навчальних програм для початкової школи [5]. Метою оновленого курсу української мови в початкових класах є формування такої ключової компетентності молодшого школяра, як комунікативна. Вона виявляється у здатності успішно послуговатися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, розв'язання життєво важливих завдань. З комунікативною компетентністю тісно пов'язана соціокультурна, яка охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання [5]. У зв'язку з цим перед вищими педагогічними закладами постає проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів з високим рівнем соціальної й комунікативної компетентностей, здатних забезпечити максимально сприятливі умови для соціалізації їхніх вихованців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Слід зазначити, що протягом останніх років посилилась увага науковців до феномена комунікативної компетентності як ключового компонента соціалізації особистості, одного з важливих показників готовності особистості до полікультурної комунікації. Комунікативна компетентність розглядається як складова професійної. Остання визначається як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [1].

З поняттям комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів тісно пов'язується культура мовлення, яка разом з тим розглядається як один із найважливіших чинників, спроможних впливати на підготовку вчителя початкових класів, здатного виконувати соціалізуючі функції. Тож майбутній фахівець уже в університеті повинен набути позитивного досвіду використання прийомів культури мовлення для взаєморозуміння та саморегуляції, самореалізації й здійснення фахових завдань. Інакше кажучи, такий досвід необхідний йому для власної соціалізації й виконання завдань соціалізуючого впливу на молодших школярів.

У сучасній педагогічній науці зміст соціалізації визначається сукупністю соціальних впливів та відношенням індивіда до цього. Він проявляється у стереотипах поведінки в певних соціальних ситуаціях, звичках, наявності загальноприйнятих значень, поглядів. Вчені зазначають, що в процесі соціалізації особистість розширює види своєї діяльності, ускладнює соціальні зв'язки із зовнішнім і внутрішнім світом, обирає особливо значущі види діяльності, опановує нові ролі (О. Леонтьєв). Серед різновидів діяльності одна з найважливіших – мовленнєва (усна й писемна, діалогічна й монологічна форми мовлення), за допомогою якої відбувається соціалізація особистості. Із ускладненням діалогічної й монологічної форм спілкування виникає потреба в уміннях орієнтуватися на партнера по комунікації, добирати адекватні ситуації мовностилістичні засоби. У процесі діяльності відбувається засвоєння особистістю нових ролей, осмислення їхньої значущості. У процесі діяльності особистість здобуває нові риси, засвоює норми й правила спілкування в різних соціальних групах.

Аналіз останніх досліджень із проблеми соціалізації особистості на різних етапах її становлення свідчить про посилену увагу науковців до таких її аспектів, як внесення корективів у структуру її змісту, організаційних форм, методів та засобів. Триває розширення напрямів

дослідження соціалізації, уточнюються її структура та функції, поглиблюється вивчення соціальних механізмів та інститутів соціалізації, уточнюються особливості взаємодії соціалізації та виховання в сучасних умовах (М. Алексєєва-Вовк, Г. Андрєєва, М. Євтух, А. Капська, Т. Кравченко, Н. Лавриченко, М. Орап, Л. Паламарчук, Ю. Пастир, І. Рябуха, Ю. Федоренко та ін.). Соціалізація розглядається вченими як двосторонній взаємообумовлений процес: соціальна адаптація, засвоєння соціального досвіду шляхом пристосування особистості до середовища через опанування заданих суспільством норм, правил, певних ролей і функцій; активне відтворення особистістю системи соціальних зв'язків за рахунок її активної діяльності, активного входження в соціальне середовище. Зокрема, Г. Андрєєва розглядає соціалізацію як двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків завдяки його активній діяльності, активному включенню в соціальне середовище [3].

Серед основних сфер соціалізації називають школу й університет, бо саме тут формується соціальна компетентність, яка, за визначенням українських вчених, полягає у наявності здатностей проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів різних соціальних груп, відповідно до соціальних норм, наявних в українському суспільстві, виконувати різні функції в колективі, визначати мету комунікації, застосовуючи ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації та ін. “Соціальна компетентність як особистісна характеристика, – на думку І. Рябухи, – передбачає конкретизацію у свідомості індивіда своїх інтеракцій із суспільством у системі “Я – суспільство”, де позиція кожної сторони представлена у свідомості як міра суб’єктивної позиції особистості і міра суб’єктивної позиції суспільства як атрибутивного продовження свідомості цієї особистості, що є механізмом співвідношення внутрішнього світу людини із зовнішнім світом у всій суперечності цієї взаємодії”. [9, 28]. Інакше кажучи, набуває актуальності проблема вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя в аспекті формування в нього соціальної компетентності. Бо саме педагог, з одного боку, сам повинен соціально адаптуватися в сфері своєї професійної діяльності, а з іншого, організувати процес соціалізації своїх вихованців.

Оскільки саме педагог початкової школи стоїть біля витоків становлення сучасної особистості, засвоєння нею норм, ідеалів, цінностей, складовою його успішної професійної діяльності має бути системний соціалізуючий вплив на молодшого школяра. Найголовнішим засобом набуття професійної компетентності, зокрема засобом впливу учителя на



своїх вихованців, є його мовлення. Тож системна мовно-мовленнєва підготовка майбутнього вчителя початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах "...має спрямовуватися на забезпечення такої його мовно-теоретичної і мовленнєво-практичної підготовки, яка була б адекватною його професійній місії в сучасній українській школі" [4, 7]. Відтак формування соціальної й комунікативної компетентностей – найважливіші завдання вдосконалення змісту професійної підготовки вчителя.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Стаття присвячена розкриттю можливостей тексту при вивченні рідної мови та методики її викладання у процесі опанування майбутніми вчителями початкових класів культурою мовлення як засобом соціалізації.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Основу комунікативної компетентності майбутнього вчителя становить його професійна мовленнєва культура. Під культурою мовлення майбутнього вчителя початкових класів розуміємо такі його якісні характеристики, як правильність, змістовність, доречність, логічність, точність, ясність, стислість, простота та виразність, образність, барвистість, чистота, емоційність. Слід зазначити, що кожна із цих якостей формується у процесі текстової діяльності майбутнього педагога. Вона складається із комплексу дій, спрямованих на сприймання й розуміння, а також продукування усних або письмових текстів, їх інтерпретацію. Опанування прийомами текстової діяльності позитивно впливає на формування вмінь складати текст конспекту уроку; розвиває здатність сприймати, розуміти усні й письмові тексти, адекватно обробляти їх, використовувати у власній педагогічній діяльності відповідно до висунутих цілей. Комунікативні вміння і навички, які формуються у процесі текстової діяльності, у найбільш типових ситуаціях дозволяють ефективно встановлювати і підтримувати контакт у розмові; одержувати й обробляти необхідну інформацію, транслювати її з навчальною метою; спонукати партнера по комунікації висловлювати свою думку й обґрунтовувати її, вислуховувати співрозмовника, керувати спілкуванням у педагогічному процесі; формувати на основі знань, умінь і навичок власне ставлення до висловленого партнером по комунікації, співвідносити власні й чужі висловлювання з наявним соціокультурним досвідом.

Ознайомлення студентів із сукупністю текстових ознак (інтернаціональність; смислова і змістова, комунікативна, інтонаційна, структурно-композиційна і формально-граматична цілісність; зв'язність; інформативність; членованість; лінійність; завершеність особливостями їх реалізації у текстах, спостереження за лексико-граматичними та

інтонаційними засобами, функціонування яких залежить від форми мовлення і від стильової приналежності тексту, забезпечує насамперед формування таких якостей культури мовлення, як доречність і виразність.

Оскільки текст певного стилю як соціальний різновид мовлення відповідає певній сфері суспільної діяльності й співвідноситься з тією чи іншою формою свідомості, а кожен із різновидів характеризується системою специфічно організованих мовних засобів, що створюють певне стилістичне забарвлення мовлення (Г.П. Їжакевич, А.П. Коваль, М.М. Кожина, Л.І. Мацько, В.В. Одинцов, О.Д. Пономарів), соціальну компетентність майбутніх фахівців необхідно формувати шляхом роботи над текстами різних функціональних стилів. Адже саме стилістична характеристика текстів бере до уваги; а) мету мовлення та сферу його функціонування; б) умови, в яких здійснюється мовленнєва діяльність; в) завдання комунікації; г) громадський (публічний) характер мовлення чи індивідуально-інтимний; монологічний, діалогічний чи полілогічний характер; д) стилістичні різновиди текстів.

Використання мовного і мовленнєвого матеріалу у процесі мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо) зумовлене багатьма об'єктивними факторами: ситуацією спілкування, наявністю учасників мовної комунікації (суб'єкта і об'єкта), фоновими знаннями мовців (їх індивідуальним та суспільним досвідом) тощо.

Добір мовних засобів у межах конкретного стилю зумовлюється метою, завданнями, змістом, типом мовлення, ситуацією спілкування (Д.Х. Баранник, П.С. Дудик, С.Я. Єрмоленко, Г.П. Їжакевич, Л.І. Мацько, А.П. Коваль, М.М. Кожина, О.Д. Пономарів, В.А. Чабаненко). До стилетворчих факторів належать і форма вияву мови (усна чи писемна), спосіб комунікації (масова чи індивідуальна), ситуація (умови, адресат, місце) тематичні й конотативні ознаки мовних одиниць, особливості текстотворення.

Отже, робота над усними і письмовими текстами художнього, наукового, офіційно-ділового, публіцистичного і розмовно-побутового стилів діалогічного й монологічного характеру дає можливість засвоювати мову як діяльність, спрямовану на вироблення вмінь орієнтуватися в умовах, завданнях, ситуації спілкування, чітко уявляти собі адресата мовлення, правильно обирати стиль майбутнього висловлювання, добирати адекватні мовні засоби. Саме тому тексти, різні за своєю функціонально-стилістичною приналежністю, є засобом формування як комунікативної, так і соціальної компетентності студентів. Робота над ними позитивно впливає й на засвоєння сукупності мовних та екстралінгвістичних знань, розумінь, умінь і навичок необхідних для вирішення педагогічних завдань, зокрема для виконання соціалізуючих функцій.

**Висновок з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Таким чином, текст як дидактична одиниця є ефективним засобом формування соціальної й комунікативної компетентностей майбутнього вчителя початкових класів. Опанування засобами і прийомами текстотворення при вивченні лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін у вищій школі позитивно впливає на формування комунікативних якостей професійного мовлення, полегшує процес власної соціалізації студентів у вищих педагогічних закладах і готує їх до організації соціальної адаптації майбутніх вихованців.

Текстовий підхід у формуванні культури мовлення сприяє розвиткові вмінь встановлювати і підтримувати інтерес у спілкуванні між учителем і учнями, між учителем і його колегами, адміністрацією, батьками, враховуючи ситуацію, мотиви і мету спілкування; викласти навчальну інформацію в монологічній або діалогічній формі доступними для молодшого школяра мовностилістичними засобами; послуговуватися інтонаційними засобами з метою досягнення висунутих цілей; оцінювати чужу й аналізувати власну мовленнєву діяльність; полегшує у процесі мовленнєвого спілкування соціальну адаптацію молодших школярів; створює комфортні умови для прояву індивідуальної своєрідності особистості.

Подальше дослідження цієї проблеми може бути спрямоване в аспекті технології формування складових комунікативної компетентності: уміння доцільно використовувати засоби рідної (української) мови в практиці спілкування учителя й учнів; наводити переконливі аргументи в процесі розмови; здатність орієнтуватися в ситуації спілкування, комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби й способи для оформлення усних і письмових текстів у різних педагогічних ситуаціях спілкування тощо.

### *Література*

1. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. Затв. пост. Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р., № 1341. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.
2. Державний стандарт початкової середньої освіти [Електронний ресурс]. Затв. пост. Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р., № 462. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6091>.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: [учеб. для высш. учеб. зав.] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2006. – 365 с.
4. Вашуленко М.С. Вимоги до фахової мовленнєвої підготовки студентів – майбутніх учителів початкових класів: матеріали II студентсько-викладацького наук.-методичн. семінару [“Науково-дослідна робота майбутніх педагогів з

- проблем культури української мови та методики її викладання в закладах освіти”], Житомир, 30 березня 2010 р.) – Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2010. – С.5-15.
5. Вашуленко М.С. Українська мова. 1-4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою [Електронний ресурс] / М.С. Вашуленко, К.І. Пономарьова, О.Ю. Прищепа, В.О. Мартиненко, С.О. Караман, Н.І. Лунько. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6225>.
  6. Орап М.О. Мовленнева соціалізація дітей молодшого шкільного віку Проблеми загальної та педагогічної психології / О.М. Орап // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка, т. XII, ч. 1. – С.445-456.
  7. Пасинок В.Г. Основи культури мовлення: [навч. посіб.] / В.Г. Пасинок – К.: Вид-цтво “Центр учбової літератури”, 2012. – 184 с.
  8. Пастир Ю.І. Позитивна соціалізація молодшого школяра як напрям педагогічної діяльності вчителя і складова його професійної підготовки / Ю.І. Пастир // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – Вип. 148. – С. 33-37.
  9. Рябуха І.М. Наукові підходи до розгляду соціальної компетентності як об’єкта управління суб’єктів навчально-виховного процесу ліцею / І.М. Рябуха // Наук. записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя, психол.-пед. науки. – 2011. – № 2. – С. 25-28.

### **Кузьміна О.**

*- кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології  
Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 373.018.32:316.624-057.874**

## **ПІДГОТОВКА ВИПУСКНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ГУРТОЖИТКІВ**

*У статті окреслюється низка перспективних напрямів формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Гострою є проблема забезпечення випускників дитячих будинків і шкіл-інтернатів житлом. Сучасні спроби держави не забезпечують наявну потребу власного житла у випускників шкіл-інтернатів. Гуртожиток для випускників шкіл-інтернатів стає основним видом наданого житла.*

*Життя в умовах гуртожитку не завжди сприяє оптимізації взаємодії випускника школи-інтернату й соціального середовища в умовах змін, які відбуватимуться по закінченню інтернатного закладу і переходу до самостійного життя. Оптимальним місцем для формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів є соціальні*

гуртожитки – місця адапційної підготовки випускників шкільно-інтернатів до умов життя в широкому соціумі

**Ключові слова:** життєва компетентність, школа-інтернат, гуртожиток, особистість, самостійне життя, ціннісні орієнтири.

**Кузьміна Е.**

- кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной психологии  
Славянского государственного педагогического университета

### **ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ОБЩЕЖИТИЙ**

В статье рассматривается перечень перспективных направлений формирования жизненной компетентности учеников общеобразовательных школ-интернатов. Острой проблемой является обеспечение выпускников детских домов и школ-интернатов жильем. Современные попытки государства не обеспечивают явную потребность собственного жилья у выпускников школ-интернатов. Общежитие для выпускников школ-интернатов становится основным видом предоставленного жилья.

Жизнь в условиях общежития не всегда способствует оптимизации взаимоотношений выпускника школы-интерната и социальной среды в условиях изменений, которые происходят по окончании интернатного учреждения и переходу к самостоятельной жизни. Оптимальным местом для формирования жизненной компетентности выпускников школ-интернатов являются социальные общежития – места адаптационной подготовки выпускников школ-интернатов к условиям жизни в широком социуме.

**Ключевые слова:** жизненная компетентность, общежитие, школа-интернат, личность, самостоятельная жизнь, ценностные ориентиры.

**Kuzmina H.**

- the candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of applied  
psychology of Slavic state pedagogical university

### **PREPARATION OF BOARDING SCHOOLS GRADUATES FOR AN INDEPENDENT LIFE IN THE CONDITIONS OF SOCIAL HOSTELS**

In article is delineated the array of the prospective directions of formation vital kompetentnosti pupils zagalnoosvitnikh shkil - boarding-schools. Sharp is the problem of the provision of the graduates of orphanage and shkil-boarding-schools accomodation. The modern attempts of country do not ensure the available need of proper accomodation in graduates shkil boarding-schools. Hostel for graduates shkil-boarding-schools becomes the main kind of conferred accomodation.

*Life in conditions hostel does not always facilitates optimization the interaction of the graduate of school - boarding-school and social environment in the conditions of variations , which will happen on end internatnogo pawn and reversion to independent life. Optimum place for the formation of vital kompetentnosti graduates shkil - boarding-schools is the social hostels of – the place of the adaptational preparation of graduates shkil - boarding-schools to the conditions of life into wide-scale sotsiumi .*

**Keywords:** *vital competence, boarding school, the person, model, valuable reference poin.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими та практичними завданнями.** Система інтернатних закладів в Україні, на сьогодні, потребує кардинальних змін своєї діяльності, створення нових, оптимальних умов для виховання й розвитку кожної дитини, позбавленої сімейного піклування. Проблеми, які виникають у вихованців інтернатів після його закінчення підтверджують нагальність цих змін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему формування життєвої компетентності , і вказують на специфічність у формуванні життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів.(Г.Бевз, І.Зверева, І.Г.Єрмаков, А.Капська, І.Кон, В.Лисенко, І.Пеша, Ж.Петрочко, А.Рузска та ін.)

**Формулювання цілей статті( постановка завдань.** Попри те, що законодавчими актами останнього десятиріччя пріоритетними формами влаштування дітей, які позбавлені батьківського піклування, в Україні визнано усиновлення або ж встановлення опіки (піклування), за останні роки спостерігаємо тенденцію до збільшення кількості вихованців інтернатних закладів. Саме ці обставини примушують нас звернути увагу на ті можливості, які мають інтернатні заклади для формування життєвої компетентності учнів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Гострою , як і завжди, є проблема забезпечення випускників дитячих будинків і шкіл-інтернатів житлом. Сучасні спроби держави не забезпечують наявну потребу власного житла у випускників шкіл-інтернатів.

Тому першим перспективним напрямом ми вважатимемо *формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів в умовах соціального гуртожитку.* Гуртожиток для випускників шкіл-інтернатів стає основним видом наданого житла.[1]. Життя в умовах гуртожитку не завжди сприяє оптимізації взаємодії випускника школи-

інтернату й соціального середовища в умовах змін, які відбуватимуться по закінченню інтернатного закладу і переходу до самостійного життя. Оптимальним місцем для формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів є соціальні гуртожитки – місця адаптаційної підготовки випускників шкіл-інтернатів до умов життя в широкому соціумі. Соціальний гуртожиток - це соціальне житло, яке надається громадянам України на час їх перебування на соціальному квартирному обліку за умови, що таке житло є єдиним місцем їх проживання. Основна мета створення та діяльності гуртожитку - це соціальна адаптація та підготовка випускників інтернатних закладів до самостійного життя та забезпечення їх тимчасовим житлом. За час перебування в закладі, соціальні працівники, психологи, інші фахівці допомагатимуть його мешканцям отримати навички самостійного життя, вступити до вищого або середнього навчального закладу, працевлаштуватися, навчитися планувати власний бюджет. Саме в соціальних гуртожитках, де не тільки проживають випускники шкіл-інтернатів, а й впроваджуються соціально-педагогічні технології покращення адаптаційного процесу юнаків та дівчат, можливе здійснення комплексного підходу до розв'язання проблеми формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів [4]

Необхідність такого закладу обумовлено тим, що значна частина випускників інтернатних закладів потребують продовження соціального патронажу, оскільки мало підготовлені до уміння жити в суспільстві, не володіють необхідними навичками ведення домашнього господарства, побутового обслуговування, не вміють користуватися послугами соціальних інфраструктур. При неможливості влаштуватися на роботу вихованці соціального готелю можуть отримувати продукти, одяг доти, доки вони не будуть отримувати заробітну плату. У такому закладі також можуть мешкати діти, за якими є юридично закріплене житло, але жити з різних причин там неможливо, а також неповнолітні матері, у яких немає засобів для існування.

Для забезпечення успішності формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів, на нашу думку, соціальний гуртожиток має стати комплексним закладом соціальної фасілітації, тобто створення оптимальних середовищних умов, що сприятимуть успіху інтеграції молоді, зокрема, випускників шкіл-інтернатів, до умов соціуму. Ми вважаємо, що все це стає можливим лише як результат взаємодії функціонування таких центрів, як:

- Центр соціально-трудової адаптації. Основними напрямками роботи такого центру є: підготовка молоді до оволодіння престижними професіями; створення умов для початкової професійної підготовки та заробітку при неповному робочому дні; створення робочих місць;

функціонування літніх трудових загонів; здійснення контролю за не порушенням прав молодих людей у галузі виробництва; здійснення юридичного захисту працевлаштованих при порушенні умов угоди роботодавцем. Для вирішення проблеми працевлаштування випускників Центром створюються виробничо-адаптаційні ділянки, які вирішують такі завдання: адаптація умов життя і праці до можливостей та здібностей молодих людей, диференціація вихованців за професійно-трудовою підготовкою та обґрунтування їх працевлаштування, продовження роботи з удосконалення життєвих умінь та навичок, професійної майстерності.

- Центр невідкладної соціально-психолого-педагогічної допомоги, до структури якого можуть увійти: Кабінет анонімного прийому, Телефон довіри, мобільна бригада швидкої психолого-педагогічної допомоги; Консультпункт. Оскільки процес соціалізації випускників шкіл-інтернатів супроводжується рядом соціально-психологічних проблем, важливим є консультативний вид допомоги, а саме: консультування з питань адаптаційних механізмів, попередження психосоматичних дезадаптацій, допомога у налагодженні стосунків з роботодавцями, колегами; формування навичок адекватного самовираження й системи життєвих цінностей; консультативна діяльність із питань захисту прав, інтересів, з питань отримання гарантованих пільг; кризове консультування (профілактика суїцидальної поведінки, стресів, злочинів); консультування з метою запобігання та профілактики асоціальних проявів (алкоголізм, токсикоманія, ігроманія тощо); консультування з питань організації побуту, режиму праці, навчання, відпочинку, дозвілля; надання консультацій щодо встановлення взаємозв'язків з установами, соціальними службами, окремими спеціалістами [3].
- Центр інформаційної підтримки. Він може стати аналогом ресурсного центру, до складу якого мають увійти бібліотека та комп'ютерний клас. Головним завданням такого центру стане розвиток інформаційної компетентності випускників інтернатних закладів, оволодіння навичками самонавчання. Найбільш реальним шляхом до гуманізації та індивідуалізації процесу формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів є поступове розширення ролі елементів самонавчання. Процес самонавчання молоді визначається на сьогодні, насамперед, матеріально-технологічними чинниками, які пов'язані зі створенням певного інформаційного середовища. Заняття з використанням комп'ютерів дійсно сприяють створенню ситуації вільного особистісного вибору



при прийнятті тих чи інших рішень, вимагають проявів самостійності, активності та ініціативи, що є показниками життєвої компетентності. Робота бібліотечних центрів також може сприяти подальшому розвитку життєвої компетентності випускників інтернатних закладів. На підставі досвіду роботи можна стверджувати, що на базі бібліотеки мають можливість функціонувати: сервіс-бюро "Як стати діловою людиною", програма "Інтернет-журналістика", книжково-ілюстративні виставки, тематична полиця "Комп'ютеризація: крок за кроком", гурток "У світ мистецтва з комп'ютером", під час занять якого за допомогою мультимедійних засобів молоді люди отримують інформацію про образотворче мистецтво, слухають класичну й сучасну музику, переглядають фрагменти театральних постанов і кіношедеврів.

Ще одним напрямом формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, який ми вважаємо за перспективний щодо нашого дослідження, є *робота груп взаємодопомоги під керівництвом колишніх випускників інтернату та представників громадськості*. Процес формування та розвитку життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів може суттєво інтенсифікуватися у випадку залучення до роботи терапевтичних та тренінгових груп (діяльність яких було описано вище) випускників шкіл-інтернатів минулих років та представників громадськості. Даний напрямок роботи не передбачає формалізації. Саме тому такі групи можуть не мати певної назви, структури та режиму роботи. Формами роботи такої групи, на нашу думку, можуть стати: зустрічі з випускниками, які досягнули певних успіхів, отримали професію, мають щасливу родину тощо), що можуть проходити у форматі дебатів, «круглого столу»; гостювання старшокласників у родинях колишніх випускників (як форма адаптації до сімейного середовища); робота тимчасових трудових, художніх об'єднань під керівництвом колишніх випускників загальноосвітніх шкіл-інтернатів чи авторитетних у громаді осіб.

Дані статистики доводять, що майже більше половини випускників загальноосвітніх шкіл-інтернатів продовжують навчання у вищих навчальних закладах I - IV рівня акредитації. Тому наступним напрямом формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів ми визнаємо *соціально-виховну роботу вищого навчального закладу з випускниками інтернатів та дитячих будинків*.

Ми надамо характеристику тих основних чинників впливу освітнього середовища вищого навчального закладу, які найвірогідніше визначатимуть успішність формування життєвої компетентності випускників інтернатних закладів.

Перший чинник - активізація системи соціально-виховних впливів на формування особистості випускника інтернату, що полягає в інтенсивному залученні молодшої людини до участі в громадському житті, соціально-виховній роботі, до виконання постійних чи тимчасових доручень у складі різних творчих об'єднань, мікрогруп. Це дозволить колишньому випускнику інтернату відчувати себе «прийнятим», «своїм».

Другим чинником впливу соціально-виховної роботи вищого навчального закладу на формування життєвої компетентності випускників інтернатних закладів є забезпечення конструктивної взаємодії вузівського середовища та студентів. Роботу кураторів академічних груп, працівників студентських соціальних служб має бути спрямовано на те, щоб середовище вищого навчального закладу (побут, традиції, дизайн) відповідали культурним, духовним, матеріальним запитам молодих людей.

Третім чинником впливу соціально-виховної роботи вищого навчального закладу на формування життєвої компетентності випускників інтернатних закладів є превентивний характер виховної роботи з випускниками інтернатних закладів. З метою запобігання виникнення негативних особистісних проявів, популяризації здорового способу життя для такої категорії студентів може бути введено систему наставництва. Таким наставником може стати молодий педагог чи старшокурсник, який буде здійснювати особистий патронаж випускника інтернатного закладу, певний контроль (а за потреби, й корекцію) організації режиму денного, ставлення до навчально-виховного процесу, відпочинку тощо. Даний патронаж може бути одним з напрямків роботи студентського волонтерського загону.

**Висновки.** Узагальнення результатів дослідження процесу формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів дозволило нам визначити такі прогностичні напрями даної роботи:

- засобом формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів в умовах соціального гуртожитку є створення та функціонування таких центрів, як: центр соціально-трудова адаптації, центр невідкладної соціально-психолого-педагогічної допомоги та центр інформаційної підтримки;
- робота груп взаємодопомоги під керівництвом колишніх випускників інтернату та представників громадськості;
- соціально-виховна робота вищого навчального закладу з випускниками інтернатних закладів (активізація системи соціально-виховних впливів; забезпечення конструктивного впливу вузівського середовища; превентивний характер виховної роботи; система наставництва).

**Література**

1. Дети риска в Центральной и Восточной Европе: угрозы и надежды // ЮНИСЕФ, Флоренция, Италия, 1997. – 175 с., с.77.
2. І.М.Ковчина Сучасні технології соціальної роботи за рубежом: навч.-метод. посібник / За заг. ред. А.Й.Капської. – К.: Логос, 2001. – 96 с. , с.44-45.
3. Тюптя Л. Т. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – К. : ВМУРОЛ “Україна”, 2004. – 408 с., с. 305.
4. Холоденко О.В. Педагогічні умови соціальної адаптації випускників шкіл-інтернатів у соціокультурному середовищі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05./ Холоденко Олена Віталіївна. – Київ, 2011. –173 с.
5. Зверева І. Д. Впровадження програм з формування життєвих навичок / І. Д. Зверева // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 4. – С. 43–48.
6. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навч. посіб. / Капська А. Й. – К. : УДЦССМ, 2001. – 219 с.

**Пристинський В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання і реабілітації, завідувач НДЛ “Духовного і фізичного виховання учнівської молоді та студентів”  
Слов’янського державного педагогічного університету*

**УДК 378:613****СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ ВИХОВНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ “Я”-  
КОНЦЕПЦІЇ ЗДОРОВ’Я СТУДЕНТІВ**

*У статті представлено соціально-педагогічні умови проективної розробки здоров’язбережувальних освітніх технологій як інноваційних педагогічних систем. Доведено, що педагогічні технології виконують алгоритмізуючу функцію інтерактивної діяльності студентів і педагога щодо цільового формування їх культури здоров’я. Обґрунтована доцільність практичного впровадження виховних технологій формування індивідуальної “Я”-концепції здоров’я в професійну підготовку студентів університету.*

**Ключові слова:** *технології, культура, здоров’я, цінності, принципи, особистість, студенти.*

**Пристинский В.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических и методических основ физического воспитания и реабилитации, заведующий НИЛ "Духовного и физического воспитания учащейся молодежи и студентов" Славянского государственного педагогического университета*

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ  
ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ  
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ "Я"-КОНЦЕПЦИИ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ**

*В статье представлены социально-педагогические условия проективной разработки здоровьеразвивающих образовательных технологий, как инновационных педагогических систем. Обоснована целесообразность их практического внедрения в профессиональную подготовку студентов университета.*

**Ключевые слова:** технологии, культура, здоровье, ценности, принципы, личность, студенты.

**Pristinskiy V.**

*a Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head scientific research laboratory of "Spiritual and Physical Education of Pupils and Students" of Slavyansk State Pedagogical University*

**SOCIAL-PEDAGOGICAL BASICS OF THE DEVELOPMENT OF  
EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF FORMING STUDENTS'  
INDIVIDUAL "I"-CONCEPT OF HEALTH**

*The article substantiates the social-pedagogical approaches to the development of education and educational technology as healthdeveloping innovative pedagogical systems. Presented are the technological aspects of their practical use in the professional education of students of the university.*

**Key words:** technology, culture, health, values, principles, personality, students.

**Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Формування в суспільстві сучасного валеологічного світогляду на здоровий спосіб життя полягає в спрямованості дій щодо створення соціальних і педагогічних умов, які забезпечували б усвідомлення людиною необхідності збереження, зміцнення, споживання, відновлення і передачі здоров'я як духовно-ціннісного феномену [4, 5].

Світова наука вважає проблему здоров'я однією з нагальних проблем сучасності, вирішення якої обумовлює не тільки перспективи майбутнього розвитку людства, а і сам факт його подальшого існування як біологічного виду. У зв'язку з цим гостро постає практичне завдання щодо формування здорового способу життя людини як глобальної соціальної умови збереження української нації, її духовного оновлення.

**Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Українське суспільство перебуває в стані суттєвої модернізації. На думку вчених інноваційні процеси в освіті також повинні стати ефективним науковим і суспільно-соціальним підґрунтям подолання кризових явищ сучасного суспільства [1, 2, 3, 4].

Аналіз й узагальнення даних літературних джерел, соціально-педагогічного досвіду з даної проблеми, наші власні дослідження свідчать, що педагогічне моделювання слід вважати ефективним гносеологічним методом пізнання й інноваційного розвитку здоров'язбережувального освітнього середовища університету, якому притаманні системні ознаки і властивості (планування, організація, моделювання, стимулювання тощо) [2, 3, 4].

Реальний стан соціокультурної ситуації в Україні щодо формування духовних цінностей фізичної культури особистості свідчить, що науковий пошук розв'язання цієї актуальної проблеми доцільно здійснювати на основі проєктивної розробки моделей інноваційних виховних технологій як гносеологічних заміників ефективних педагогічних систем викритого типу. У зв'язку з цим вважаємо, що нині є реальні підстави і можливості дослідження, певна потреба практики організації навчально-виховного процесу університетів у розробці таких технологій та їх впровадження в професійну підготовку студентів.

**Формулювання цілей статті** (постановка завдання). *Метою* роботи є обґрунтування теоретичних положень розробки інтерактивних освітніх технологій формування індивідуальної "Я"-концепції здоров'я студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Погіршення стану здоров'я сучасної молоді актуалізує необхідність розв'язання цієї проблеми в освіті – наповнення навчально-виховного процесу здоров'язбережувальними технологіями, які сприяли б формуванню потреби здорового способу життя як духовно-ціннісної орієнтації особистості.

У розвиненому суспільстві стан здоров'я значною мірою визначається рівнем освіти. Чим вище освітній рівень певного соціального середовища, тим кращі узагальнені показники здоров'я; чим вище рівень валеологічної і загальної освіченості студентів, більш ґрунтовні природознавчі, філософські, гуманітарні знання, тим більше можливостей для створення в суспільстві системного уявлення про проблему здоров'я. Сучасний рівень освіти слід розуміти не тільки як засвоєння інформації, набуття системи професійних знань, умінь і навичок, а і як виховання

українського студентства в дусі незаперечного пріоритету цінностей особистісного і суспільного здоров'я.

Отже, одним з пріоритетних завдань сучасної освіти повинно стати навчання людини відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як найвищих соціальних й особистісних цінностей; формування активного відношення молоді до духовного, психічного і фізичного здоров'я як суспільно-соціальної і духовно-соматичної цінності [1, 2, 3, 4].

Проблема формування цінностей здоров'я, навичок здорового способу життя нині є якщо не найважливішою складовою сучасних інноваційних педагогічних технологій. Особливої актуальності вона набуває в аспекті технологічної забезпеченості навчально-виховного процесу студентів університетів інтерактивними здоров'язбережувальними технологіями як важливого чинника формування інтелектуальних і фахових здібностей, професійно-трудових умінь, мотивів і потреб до творчої діяльності, соціальної самореалізації.

Гносеологічні принципи розробки інтерактивних технологій (інноваційність, цілеспрямоване створення емоційно збагачених ситуацій, особистісно-розвивальне спілкування, системний аналіз вчинків і досвіду, духовна домінантність) відображають цільову причинність, проєктивні процедури, механізми структурування і практичного впровадження їх в освітньо-виховне, фізкультурно-оздоровче і духовно-культурологічне середовище університету.

Відтак, на основі викладених теоретичних положень представляється можливим структурування інноваційної педагогічної системи формування "Я"-концепції здоров'я студентів.

Ціль розробки і функціонування технології, а також організаційно-методичних умов гарантованого досягнення запланованого результату визначали її атрибути як педагогічної системи відкритого типу, що забезпечило студентам можливість проявляти (розвинути) ціннісні орієнтації і духовно-моральні якості, а саме: свідоме прагнення до конструктивної діяльності, самопізнання і самоутвердження (корегування, розвиток і збереження здоров'я); самостійність і відповідальність у визначенні життєво-сміслових цілей, прийнятті рішень щодо розвитку індивідуальної "Я"-концепції здоров'я; допитливість, дослідницька активність, рефлексія щодо психосоматичних, психомоторних, духовних, фахових можливостей; винахідливість, самоактуалізація, самореалізація, нестандартне конв'єгентне і див'єгентне мислення щодо культури здоров'я як світоглядної і соціально-професійної цінності; креативність, ініціативність, наполегливість, схильність до свідомих обмежень (аспекти здорового способу життя).

Тематична спрямованість виховної технології, яку ми назвали “ЗДОРОВ-Я”, полягає у визначенні дидактичних умов формування індивідуальної “Я”-концепції здоров’я студентів.

Мета впливу технології полягає в усвідомленому поєднанні ціннісного відношення до психосоматичного здоров’я, здорового способу життя і розвитку особистісних духовно-моральних якостей, що визначаються життєво-смысловими цілями студентів і соціокультурною ситуацією в університеті – *ціннісним духовно-соціальним відношенням суспільства до здоров’я людини*.

Реалізація алгоритму розробленої технології відбувалась у процесі виконання студентами дидактичних вправ-завдань. Для прикладу наведемо структуру одного з них.

**Вправа-завдання** “Запрошення у світ особистісного формування індивідуальної “Я”-концепції здоров’я як духовно-соматичної і суспільно-соціальної основи культури здоров’я”.

*Мета впливу* – сформувати мотивацію до самопізнавальної діяльності у розвитку індивідуальної “Я”-концепції здоров’я на рівні інтеріоризації мети і завдань впливу виховної технології “здоров-Я”.

*Хід виконання вправи-завдання.* В умовах позитивного психоемоційного фону навчального середовища академічна група розподіляється на мікрогрупи, кожна з яких має самостійне завдання з проблеми сутності формування індивідуальної “Я”-концепції здоров’я.

Орієнтовні варіанти тем-завдань: “Внутрішнє поєднання ціннісного відношення до здоров’я з духовними і моральними якостями – образ-“Я”, “Соціокультурна ситуація в університеті – детермінанта образу-“Я”, “Індивідуальна “Я”-концепція здоров’я – когнітоген особистісної культури здоров’я”, “Індивідуальна “Я”-концепція здоров’я – підґрунтя успішної професійної самореалізації”, “Духовно-виховний розвиток образу-“Я”, “Фізична культура і спорт – конструктори образу-“Я”, “Соціально-педагогічні ознаки індивідуальної “Я”-концепції здоров’я” тощо.

Студенти усвідомлюють зміст завдань в аспекті формування їх культури здоров’я як ціннісної духовно-соматичної категорії, визначають консультативні запитання.

Викладач актуалізує знання студентів з курсів (“Фізіологія і психологія праці”, “Соціологія”, “Філософія”, “Історія української культури”, “Фізичне виховання”, “Безпека життєдіяльності” та ін.), що входять до змісту навчальних планів фахової підготовки, а також ціннісні орієнтації, здоров’язбережувальні установки, інформацію, досвід, які були сформовані в умовах пропедевтичної підготовки. При цьому інформативно й емоційно-образно викладаються знання з актуальності формування у майбутнього фахівця індивідуальної “Я”-концепції здоров’я в ціннісному

вимірі. Психолого-педагогічний супровід навчально-виховної діяльності викладача спрямований на досягнення ефекту інтеріоризації і когнітивної мотивації студентів.

*Гарантований педагогічний результат* досягається завдяки діалогово-комунікативної “суб’єкт-суб’єктної” взаємодії студентів і викладача, показниками якого є позитивний пізнавально-емоційний стан студентів: вони знають що робити, навіщо робити, яка цінність досягнутих результатів (умотивованість й організованість студентів).

Конструктивний аналіз, обговорення, узагальнення висунутих ідей, інтерактивні форми партнеродомінантності забезпечують можливість оперативного сприйняття, засвоєння, “привласнення”, передачі та практичного використання цінностей здоров’я.

Отже, усвідомлення студентами доцільності використання запропонованих вправ-завдань забезпечувало: необхідність діяти у високому пізнавально-емоційному темпі творчої самореалізації; критичне осмислення нових ідей, поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій, вчинків, досвіду; розвиток адекватної самооцінки мотиваційно-потребнісної сфери; збереження у свідомості засвоєних ідей, оригінальних засобів, досвіду з метою подальшого творчого розвитку і професійного становлення.

**Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, формування індивідуальної ”Я”-концепції здоров’я студентів, створення здоров’язбережувального освітнього середовища університету доцільно здійснювати на основі реалізації інтерактивних виховних технологій у формі організаційно-діяльнісних ігор; інформаційно-проблемної, репродуктивно-дослідницької, проблемно-дослідницької, самопізнавальної, самовиховної, самоосвітньої діяльності; оперативної аргументації, дискусій, конкурсів.

Ефективність впливу технологій визначається пізнавально-духовною активністю здоров’язбережувального освітнього середовища університету, а також умовами, що забезпечують комплементарну конгруентність педагогічних чинників із соціокультурною ситуацією духовно-ціннісного відношення студентів і викладачів до здоров’я.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямку** полягають у розробці інтерактивних виховних технологій формування у майбутніх фахівців громадянської активності щодо створення в суспільстві соціокультурної ситуації духовно-ціннісного відношення до здоров’я.

### *Література*

1. Горашук В. П. Формування культури здоров’я студентів педагогічного університету / В. П. Горашук // Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К., 2001. – Вип. 5. – С. 177 – 182.



2. Григоренко В. Г. Професійно-педагогічна мотивація та технологія її розвитку / В. Г. Григоренко. – Одеса : ПУДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2003. – 148 с. – Бібліогр. : в кінці розділів.
3. Омельченко С. О. Принципи моделювання педагогічної системи взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя / С. О. Омельченко, В. М. Пристинський // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2009. – № 3. – С. 77 – 85.
4. Пристинський В. М. Формування духовно-тілесних цінностей фізичної культури – актуальна педагогічна і суспільно-соціальна проблема теорії та практики виховання студентської молоді / В. М. Пристинський // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. праць; гол. ред. Г. П. Шевченко. – Луганськ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. – Вип. 5 (40). – 268 с. – С. 229 – 242.
5. Теоретико-методологічні засади формування здорового способу життя. – [Режим доступу] <http://horting.org.ua/node/1069>.

**Макаренко А.**

*старший викладач кафедри валеології та корекційної медицини  
Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 37.018.32:37.013.42**

## **ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАЦІЙ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ШКОЛИ- ІНТЕРНАТУ**

*У статті теоретично обґрунтовується специфіка організації соціально-педагогічної профілактики девіацій соціального здоров'я учнів школи-інтернату. На думку автора соціально-педагогічна робота з виховання соціально здорового учня школи-інтернату повинна здійснюватися в рамках системного підходу. В статті визначаються основні види діяльності соціального педагога школи-інтернату та розкриваються його функціональні обов'язки щодо формування соціального здоров'я школярів.*

**Ключові слова:** *соціально-педагогічна профілактика, девіація, соціальне здоров'я, вихованець, школа-інтернат*

**Макаренко А.**

*старший преподаватель кафедры валеологии и коррекционной медицины  
Славянского государственного педагогического университета*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ УЧЕНИКОВ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

*В статье обосновывается специфика организации социально-педагогической профилактики девиаций социального здоровья учеников школы-интерната. По мнению автора социально-педагогическая работа по*

воспитанию социально здорового ученика школы-интерната должна осуществляться в рамках системного подхода. В статье определяются основные виды деятельности социального педагога школы-интерната и раскрываются его функциональные обязанности относительно формирования социального здоровья школьников.

**Ключевые слова:** социально-педагогическая профилактика, девиация, социальное здоровье, воспитанник, школа-интернат.

**Makarenko A.**

*The senior teacher of chair of valueology and correctional medicine of Slavansk State Pedagogical University*

### **THE ORGANIZATION OF SOCIALLY-PEDAGOGICAL PREVENTIVE MAINTENANCE OF DEVIATIONS OF SOCIAL HEALTH OF SCHOOLBOYS OF BOARDING SCHOOL**

*In article specificity of the organisation of socially-pedagogical preventive maintenance of deviations of social health of schoolboys of boarding school is proved. According to the author socially-pedagogical work on education of socially healthy pupil of boarding school should be carried out within the limits of the system approach. In article principal views of activity of the social teacher of boarding school are defined and its functional duties concerning formation of social health of schoolboys reveal.*

**Keywords:** socially-pedagogical preventive maintenance, deviation, social health, the pupil, boarding school

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Соціокультурні процеси, що відбуваються в Україні, взаємопов'язані зі всесвітніми тенденціями розвитку людства. В умовах глобалізації суспільства в національній системі освіти особливої актуальності набувають питання розвитку особистості в соціокультурному контексті, формування соціального здоров'я підростаючого покоління. Актуальність формування соціального здоров'я дітей та молоді України, зокрема підлітків, які утримуються в закладах інтернатного типу, зумовлена критичним станом соціального здоров'я цих школярів. Останнім часом відзначається не лише суттєве зменшення кількості соціально здорових вихованців шкіл-інтернатів, а й поширення серед них шкідливих звичок, знецінення культу здоров'я.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичну цінність і практичну значущість для розробки питань формування різних видів здоров'я в учнів мають наукові праці соціальних педагогів Т. Дмитренко, А. Капської, Л. Міщик, А. Мудрика, С. Омельченко, А. Рижанової, С. Савченка, С. Харченка та ін. Проблему здоров'я, запобігання шкідливим звичкам, девіантної поведінки школярів розробляли І. Зверева, В. Оржеховська та інші. Механізми поліпшення соціального розвитку вихованців шкіл-інтернатів у

своїх працях досліджували В.Вугрич, В.Галузинський, Л.Канішевська, Б.Кобзар, С. Коношенко, Л.Куторжевська, Н.Огренич, І.Пеша, Є.Постовойтов, В.Слюсаренко, Т.Шатохіна та інші). На жаль, проблема попередження девіацій соціального здоров'я учнів, які утримуються і виховуються в закладах інтернатного типу, не знайшла достатнього висвітлення у педагогічній науковій літературі.

**Формулювання цілі статті.** Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування специфіки організації соціально-педагогічної профілактики девіацій соціального здоров'я школярів школи-інтернату.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Соціально-педагогічна профілактика девіацій соціального здоров'я школяра - цілеспрямований, тривалий, спеціально організований процес професійно-педагогічної взаємодії фахівців зі школярами, орієнтований на превенцію соціальних девіацій і який забезпечує позитивну динаміку для переходу на соціально-прийнятний рівень [3, с.126].

У нашому дослідженні ми виходили з того, що превентивна діяльність включає первинну й вторинну профілактику девіацій індивідуального соціального здоров'я школярів.

Так, первинна соціально-педагогічна профілактика девіацій соціального здоров'я школяра припускає проведення сукупності соціально-педагогічних заходів у школі-інтернаті, спрямованих на попередження, усунення й нейтралізацію причин та умов, що викликають негативні соціальні відхилення в поведінці, соціальному розвитку, соціально-психологічній адаптації, вихованні, соціалізації вихованців школи-інтернату із соціально-прийнятним рівнем.

Вторинна соціально-педагогічна профілактика соціального здоров'я школяра спрямована на проведення соціально-педагогічних заходів фахівців школи-інтернату й інших соціальних партнерів, спрямованих на попередження, усунення й нейтралізацію причин та умов, що викликають негативні соціальні відхилення в поведінці, соціальному розвитку, соціально-психологічній адаптації, вихованні, соціалізації вихованців із соціально-нейтральним і соціально-неприйнятним рівнями індивідуального соціального здоров'я.

За нашим переконанням, для успішного здійснення як первинної, так і вторинної профілактики необхідно, щоб кожний учитель або класний керівник школи-інтернату прямо вирішував питання з вихованцями в тандемі із соціальним педагогом установи. Як основні напрямки діяльності соціального педагога можна виділити такі: виявлення дітей із соціокультурними особистісними деформаціями й дітей групи педагогічного ризику; взаємодія з медичними, психологічними, соціальними, реабілітаційними центрами щодо здійснення діагностики

дітей, які мають відхилення у фізичному, особистісному, соціальному розвитку; соціально-педагогічне консультування дітей, педагогів, членів родини, опікунів.

У ході експериментально-дослідницької роботи ми виходили з того, що основні види діяльності соціального педагога в школі інтернаті повинні бути спрямовані на формування соціального здоров'я школярів:

1. Знайомство із законодавчими актами, правовою основою системи освіти.

2. Моніторинг соціального здоров'я дитини. Дослідження особистості дитини, розвиток прагнення до збереження й зміцнення особистого здоров'я.

3. Формування й розвиток професійної компетентності педагогів у вихованні соціально здорової дитини.

4. Здійснення соціально-педагогічної діяльності у зв'язку школи й соціуму.

5. Розробка перспективних планів і технологій виховання фізично, психічно, соціально здорових дітей.

6. Розробка й проведення з дітьми занять, дозвіллевих справ, ігор, спрямованих на їхній соціальний розвиток, виховання, соціалізацію, соціально-психологічну адаптацію; розробка й проведення заходів, виховних справ, свят, конкурсів, виставок, екскурсій, пов'язаних із загальнокультурним розвитком дітей.

Ефективне виконання поставлених завдань припускало реалізацію соціальним педагогом школи-інтернату таких функціональних обов'язків:

1. Спільна з адміністрацією школи-інтернату реалізація виховних, освітніх і реабілітаційних програм щодо виховання соціально здорової дитини.

2. Сприяння своєчасному наданню інформації, документів для соціальних служб, ґрунтуючись на українському законодавстві.

3. Проведення моніторингу соціального здоров'я всіх вихованців школи-інтернату.

4. Здійснення більше глибокого вивчення особистості дитини із соціокультурними особистісними деформаціями (або „передбачуваними очікуваннями”) разом із психологом, лікарем установи.

5. Планування, організація, здійснення, аналізування різних форм соціально-педагогічної діяльності щодо виконання завдань профілактики асоціальної поведінки, формування нормативної соціальної поведінки.

6. Присутність на виховних заходах, що проводяться класними керівниками.

7. Проведення індивідуальних і групових консультацій з батьками, опікунами, педагогами, медичними працівниками.

8. Забезпечення соціально-правового захисту вихованців.
9. Складання звітів про соціально-педагогічну діяльність у школі-інтернаті.
10. Організація виховних заходів, спрямованих на зв'язок освітньої установи й соціуму.
11. Ознайомлення педагогів, медичних працівників школи-інтернату з новітніми педагогічними технологіями по збереженню й зміцненню соціального здоров'я дітей і підлітків.

Спираючись на доробки Л. Мардахаєва [1, с.87], нами було запропоновано соціальним педагогам експериментальних шкіл-інтернатів використовувати такі форми звіту про пророблену соціально-педагогічну роботу:

1. Карта вивчення особистості дитини.
2. Соціально-педагогічна й психолого-педагогічна характеристика дитячого виховного колективу.
3. Конспекти виховних заходів.
4. Освітня програма (інтегративна, компілятивна, авторська) для навчально-виховної установи.
5. Методичні й дидактичні матеріали.
6. Діагностичні матеріали.

Продовжуючи опис специфіки організації соціально-педагогічної профілактики девіацій соціального здоров'я школярів, слід зазначити, що вона (профілактика) реалізовувалася нами в рамках інтросоціального й екстрасоціального підходів.

Інтросоціальний підхід включає урахування впливу внутрішніх особливостей на процес соціального становлення особистості. До таких особливостей ми відносимо спадковість, типологічні особливості, уроджені здатності, особливості протікання нервових процесів у корі головного мозку, психопатологічні особливості. Екстрасоціальний підхід ураховує всі зовнішні процеси, що впливають на процес соціального становлення особистості. До зовнішніх процесів можна віднести стихійну й цілеспрямовану соціалізацію, спеціально організований педагогічний вплив на процес особистісного розвитку, вплив біогенного, абіогенного й соціального середовища, вплив факторів соціалізації (співтовариства ровесників, субкультури, соціальної політики держави та інше) [2, с.45].

**Висновки.** Отже, в нашому дослідженні ми виходили з того, що соціально-педагогічна робота з виховання соціально здорового учня школи-інтернату повинна здійснюватися в рамках системного підходу, який припускає педагогічну й психологічну діагностику; включення вихованця в соціальні відносини, в систему взаємодії із соціумом, дитячим колективом; залучення дітей і підлітків до соціально позитивної діяльності

з урахуванням позитивних особистісних якостей і властивостей; формування ціннісних відносин до свого й суспільного здоров'я; використання всіх позитивних можливостей освітньої установи, родини, соціуму для створення й виконання єдиних педагогічних вимог; руйнування мотиваційної сфери неправильної поведінки дитини, навчання навичкам соціальної поведінки. В дитини повинна бути сформована соціальна потреба в подоланні негативного в собі й прагненні до самовиховання.

### *Література*

1. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учеб. пособие для студентов вузов / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2008. – 269 с.
2. Система социально-психологического сопровождения детей-сирот в интернатном учреждении: Метод. пособие / Под ред. Н.М. Иовчук. – М. : Издат. центр «Реалтэк», 2003. – 211 с.
3. Словник із соціальної педагогіки / авт.-уклад.: Тетяна Олександрівна Логвиненко, Ніна Василівна Гордієнко. – Дрогобич : Посвіт, 2007. – 160 с. – (Серія “Б-ка соціального педагога” ; вип. 7).

### *Ченіга І.*

*аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 373.5**

## **ШКІЛЬНІ ОБ'ЄДНАННЯ ЗА ІНТЕРЕСАМИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ**

*В статті розкрито сутність поняття «дитячі об'єднання», їхня типологізація та переваги серед інших соціально-виховних осередків. Розглянуто соціально-психологічні та соціально-педагогічні явища – діяльність та інтерес; роль інтересу в здійсненні діяльності. З'ясовано роль діяльності шкільних об'єднань за інтересами в процесі громадянської соціалізації старших підлітків.*

**Ключові слова:** *інтерес, діяльність, дитячі об'єднання, громадянська соціалізація особистості.*

### *Ченіга І.*

*аспірант кафедри педагогіки Славянського педагогічного університету*

## **ШКОЛЬНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ ПО ИНТЕРЕСАМ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ГРАЖДАНСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

*В статье раскрыты сущность понятия «детские объединения», их типологизация и преимущества среди других социально-воспитательных*

ячеек. Рассмотрены социально-психологические и социально-педагогические явления – деятельность и интерес; роль интереса в реализации деятельности. Раскрыта роль деятельности школьных объединений по интересам в процессе гражданской социализации старших подростков.

**Ключевые слова:** интерес, деятельность, детские объединения, гражданская социализация личности.

**Chepiga I.**

– aspirant of the department of Pedagogics of Slavyansk State Pedagogical University

**SCHOOL UNIONS ACCORDING TO THE INTERESTS AS THE SOCIALLY PEDAGOGICAL MECHANISM OF THE CIVIL SOCIALIZATION OF ELDER SCHOOL PUPILS**

*The article deals with the based conception of „elder pupils unions”, their tupification and advanteges among the other educative surroundings.*

*The socially psychological and pedagogical phenomenon such as the activity and the role of interest in activity are exposed. The author proved the activity role of school units according to the interests in the process of civil socialization of elder school pupils.*

**Key words:** interest, activity, civil personality socialization.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства, коли спостерігається тенденція неприйняття молодими людьми громадянських норм і цінностей, їхнього негативного ставлення до своєї країни, проблема громадянської соціалізації особистості є надзвичайно актуальною. Передусім, це стосується соціалізації підлітків, тому що саме в цей період життя людини закладаються основи особистості, її здатність до адекватної оцінки суспільних процесів та усвідомленого і відповідального вибору в різноманітних життєвих умовах, формуються вміння застосовувати набутий досвід для успішного функціонування в соціальному середовищі.

В умовах сьогодення значно зростає призначення громадянського виховання в суспільній життєдіяльності. Громадянське виховання – цілеспрямований спеціально організований процес формування громадянських якостей у школярів, які передбачають засвоєння певної системи знань і вмінь, необхідних для успішної соціалізації в процесі їхнього включення в різноманітні види діяльності протягом життя.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Суспільні відносини, загальнолюдські та духовні цінності, звичаї, традиції, домінуюча ідеологія, саме ці основні аспекти соціального життя визначають сутність громадянської освіти. Проте, дослідження останніх років (Р. Арцишевський, В. Білоусова, Л. Вербицька, В. Верховинець, Н.

Гаврилюк, Н. Дерев'янка, М.Євтух, Т.Загородня, В.Іванчук, В.Кузь, Є.Постовойтова, В.Струманський, Б.Ступарик, І.Тараненко та ін.) показують, що на сьогоднішній день все більш помітним є відчуження учнів від держави (низький рівень громадянської самосвідомості, втрата патріотичних почуттів, агресивність, екстремістські настрої), від освітнього закладу (втрата інтересу до навчання), від колективу (послаблення громадянської активності молоді і підлітків), від сім'ї (складні взаємовідносини з батьками) і навіть самого себе (деформація громадянської свідомості). Це означає, що процес громадянської соціалізації підростаючого покоління відбувається складно, суперечливо, призводячи до ситуації, де не в повній мірі соціалізується особистість.

Залучення до діяльності об'єднань за інтересами, на нашу думку, є однією з форм вияву такої активності і умов успішної громадянської соціалізації. Зокрема, назріла необхідність активніше використовувати можливості вільного від навчання часу для формування тих особистісних громадянських якостей підлітків, що сприяють їхній успішній соціалізації. Адже, діяльність об'єднань за інтересами характеризується розвитком нового рівня можливостей використання позанавчального часу, спрямованістю на особистісний розвиток у різних видах творчої діяльності та спілкування.

Проблеми виникнення та діяльності неформальних молодіжних об'єднань розглядали В.Лісовський, М.Малютін, Д.Ольшанський, Ф.Штибіц, А.Яковлев та ін. Різні аспекти соціалізації підлітків в діяльності дитячих, молодіжних організацій, об'єднань, клубів за інтересами досліджували А.Гулевська-Черниш, Ю.Жданович, О.Карпенко, Д.Малков, О.Панагушина Ю.Поліщук.

Незважаючи на те, що проблема соціалізації старших підлітків постійно перебуває в полі зору вчених, відчувається брак досліджень, які б розкривали роль і значення їхньої громадянської соціалізації через діяльність об'єднань за інтересами.

**Постановка завдань.** У пропонованій статті ми концентруємо увагу на тому, що всі аспекти громадянської соціалізації особистості старшого підлітка можуть найбільше проявитися в діяльності шкільних об'єднань за інтересами, які ми розглядаємо як соціально-виховний осередок позитивного впливу суспільства на формування громадянських якостей підростаючої особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Дитячі організації, об'єднання – це «особливий тип громадського об'єднання, для якого характерні: наявність мети, заради якої здійснюється спільна діяльність дітей і дорослих; добровільне та фіксоване членство; самоврядування; наявність організаційної структури; норм і правил» [10, с. 7]. Вони є «...важливими чинниками



соціалізації особистості і утверджують ідею особистісної цінності дитини, її право на участь в суспільному житті» [5, с. 151]. Їхнє значення та соціальний потенціал у процесі громадянської соціалізації «є такими, що набувають для держави ресурсу стратегічної значущості» [10, с. 4].

І. Семенов визначає дитяче об'єднання як «формування, в яке самостійно чи разом з дорослими добровільно об'єднуються неповнолітні громадяни (до 18 р.) для сумісної діяльності, задоволення їхніх соціальних потреб та інтересів» [6, с.30]. Як зазначено в науковій літературі, (визначення поняття) «об'єднання – це формування, створені на основі єдності інтересів для спільної реалізації громадянами своїх прав і свобод» [4, с. 10].

Головне для підлітків у діяльності добровільних об'єднань – це можливість у вільному спілкуванні один з одним, цікава особистість наставників-педагогів, дружелюбна тепла атмосфера, можливість самореалізуватися [7].

У сучасній науковій літературі немає єдиного підходу до типологізації дитячих і молодіжних організацій та об'єднань. Типологізація здійснюється на основі різноманітних ознак, які складають її загальну характеристику, дають уявлення про їхню сутність та особливості. Зокрема, В. Головатий на основі аналізу багатьох підходів виділяє групи критеріїв, за якими класифікуються ці об'єднання. «Однією з систем критеріїв є: 1) особливості соціальної бази організації, 2) специфіка генезису (процесу виникнення), організаційні принципи, структура організації, 3) основні функції, 4) місце в суспільстві, 5) особливості впливу на суспільні процеси» [3, с. 155].

Класифікуючи об'єднання, ми представляємо групування об'єднань клубних гуртків, розробленого І. Чумаковою [13]: 1) за галузями знань і видом діяльності (суспільно-політичні, художні, технічні, природознавчі, фізкультурно-спортивні, прикладних умінь); 2) за характером і змістом роботи або творчих мотивів (навчальні, науково-освітні, самодіяльно-творчі).

З точки зору цілей, завдань і змісту діяльності ми погоджуємося з класифікацією об'єднань дослідниці С. Алієвої. А саме – об'єднання за інтересами:

- «орієнтовані на соціалізацію дитини, її громадське становлення, гармонізацію особистісного і суспільного, індивідуального і колективного початків;

- соціально-індивідуальної спрямованості;

- пов'язані з початковою підготовкою дітей або професійною діяльністю молоді;

- дитячі та молодіжні структури, що пропагують патріотичне, національне, виховання;

- культурологічного і практичного характеру;  
- ті, які борються за утвердження здорового способу життя (спортивні, туристичні)» [1, с. 50].

Переваги дитячих шкільних об'єднань перед іншими соціально-виховними осередками, за І. Коном: «...добровільність, різновіковий склад учасників, педагоги – люди цікаві, неординарні, ентузіасти» [8, с. 128]. Крім цього, старших підлітків приваблює «почуття спільності, бачення мети, цінності і норми, які поділяють члени об'єднання, чіткі правила, закони, традиції, довір'я, клімат відкритості, зацікавленість у неформальних контактах...» [14, с. 82].

Формування особистості старшого підлітка можливе тільки через ставлення до нього як до дорослого. Це ставлення повинно бути реалізовано в практиці відносин з оточуючими і в конкретних формах щодо самостійної діяльності. Саме в діяльності підлітка має виражатися і втілюватися нове ставлення – в розширенні сфери його самостійності, у зміні характеру вимог, контролю і всієї системи відносин дорослих до підлітків. Підвищення вимог і вимогливості, розширення та ускладнення обов'язків має стати вираженням нового ставлення до старших підлітків як до дорослих. З цієї точки зору зміст соціально-виховної роботи має обов'язково включати поступову зміну ставлення старших до підлітків все більше і більше як до дорослих.

І тут потрібно враховувати, що саме участь у соціально значущій громадській діяльності дозволяє старшому підлітку усвідомити і оцінити себе, набути впевненості у власних силах і при цьому адекватно поставитися до оцінок інших, розвиваючи суспільно спрямовану мотивацію.

Такою соціально значущою діяльністю є, на нашу думку, *діяльність шкільних об'єднань підлітків за інтересами*, де значущість думки однолітків можна використовувати з педагогічною метою.

У руслі нашого дослідження під шкільними об'єднаннями за інтересами підлітків ми розуміємо різноманітні за напрямками об'єднання в гуртки, секції, студії, товариства, спілки, де в позаурочний час відбувається навчання, виховання і розвиток учнів-членів об'єднань, та гуртки дітей, де стосунки опосередковані суспільно корисним та особисто значущим для них змістом добровільної, спільно соціальної діяльності, організованої за їхніми інтересами і потребами.

Об'єднання за інтересами, за організуючими і розвиваючими його силами, є специфічним явищем, адже, найчастіше роль таких сил відіграють «дорослі агенти соціалізації, які виступають в інтересах дітей» [11, с. 111]. Наявність дорослого є одним із «системоутворюючих факторів дитячого об'єднання» [9, с. 25].

Організація старших підлітків за їхніми інтересами у шкільних об'єднаннях, як одне з питань нашого наукового дослідження, вимагає хоча б часткового розгляду такого соціально-психологічного та педагогічного явища, як інтерес. Адже, саме інтерес стимулює зміни в розвитку, формуванні особистості старшого підлітка, сприяє прискоренню процесу його соціалізації, організовує підлітків в об'єднання [2].

Навіть на перший погляд легко помітити, що у підлітка не тільки з'являються нові інтереси, але відмирають старі; він не тільки починає цікавитися абсолютно новими для нього речами, але і втрачає інтерес до речей, якими цікавився колись. А між тим, згортання «старих» інтересів не супроводжується відмиранням набутих навичок. Нарешті, ставлення суб'єктивного і об'єктивного моментів усередині самої структури потягів і інтересів, зміна внутрішньої системи потреб і спонукальної сили оточуючих явищ знаходить чітке вираження в історії інтересів перехідного підліткового віку. Назрівання і поява нових внутрішніх потягів і потреб безмірно розширюють коло речей, що мають спонукальну силу для підлітків; цілі сфери діяльності, перш за все нейтральні для дитини, стають основними моментами, що визначають її поведінку; разом з новим внутрішнім світом для старшого підлітка виникає по суті і зовсім новий зовнішній світ.

Розвиток інтересу передбачає прийняття суб'єктом оптимістичних цілей обраної діяльності як особистих цінностей, тому він (інтерес) є смислоутворюючим мотивом діяльності, що забезпечує її формування на оптимістичному рівні. Виступаючи збудником діяльності, інтерес одночасно впливає на здійснення діяльності. Під його впливом діяльність підлітків стає продуктивнішою. Саме інтерес є рушійним чинником прагнення до особистісного розвитку. Тобто момент вступу підлітка до шкільного об'єднання відповідає відчуттю піднесеності, надії на розвиток своїх здібностей, задоволення інтересів, ствердження себе як неповторної особистості. Піднесений емоційний стан пояснюється самостійністю вибору, наявністю тих умов для розвитку здібностей, що непередбачені шкільною програмою, можливістю творити, випробовувати свої сили, відсутністю обов'язковості та примусовості.

Велике значення в соціалізації старшого підлітка відомі науковці надають діяльності. Так, Д. Ельконін у ролі провідної діяльності в підлітковому віці виділяє інтимно-особистісне спілкування. В. Давидов – громадсько-значущу діяльність. К. Поливанова – авторську дію. Д. Фельдштейн – громадсько-корисну діяльність. В.Цукерман – соціально-психологічне експериментування з власною ідентичністю. Це свідчить, що всі ці складники визначають зміст підліткового віку і є основою соціалізації особистості підлітка. А саме:

- діяльність розглядається як вихідна форма оволодіння новим для віку змістом, будується як спільна;
- враховується роль спілкування з ровесниками;
- акцентується увага на самостійних зусиллях у створенні «я-образу»;
- підкреслюється роль суб'єктивного ставлення підлітка до навколишнього середовища [12].

Всі аспекти громадянської соціалізації старшого підлітка (вплив соціального середовища, суспільних і державних інститутів на особистість старшого підлітка, активне включення особистості в громадянське життя суспільства, вплив творчої діяльності, реалізації індивідуальних інтересів та життєвих планів в узгодженні із суспільними вимогами і потребами громадянина тощо) можуть проявитися в діяльності шкільних об'єднань за інтересами, які ми розглядаємо як соціально-виховний осередок позитивного впливу суспільства на формування громадянських якостей підростаючої особистості.

**Висновки.** Отже, шкільні об'єднання за інтересами підлітків – це різноманітні за напрямками діяльності об'єднання школярів в гуртки (секції, студії, товариства, спілки тощо) у вільний від навчання (позаурочний) час, де стосунки опосередковані суспільно корисним та особисто значущим для старших підлітків змістом добровільної, спільної, соціально активної, творчої діяльності, організованої (за їхніми інтересами і потребами) дорослими (фахівцями), де відбувається їхня соціалізація (засвоєння соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; активне відтворення системи соціальних зв'язків за рахунок активної діяльності підлітка, активного включення його в соціальне середовище). А якщо їхню діяльність зорієнтувати на гармонізацію особистісного і суспільного, індивідуального і колективного, соціально-індивідуальної спрямованості, на формування особистісних та громадянських якостей, а отже, на її громадське становлення, то процес формування громадянськості – громадянської соціалізації – буде ефективним.

### *Література*

1. Алиева С. Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума / С. Алиева // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 52.
2. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Сост. И.В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
3. Головатый Н. Социология молодежи: Курс лекций / Н. Головатый. – К.: МАУП, 1999. – 224 с.
4. Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного: Довідник-посібник / Р.Охрімчук, Л.Шелестова, О.Кравченко та ін. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 256 с.
5. Євтух М. Соціальна педагогіка / М. Євтух, О. Сердюк. – К.: МАУП, 2002. – 232 с.

6. Как создать детское общественное объединение // Воспитание школьников. – 2004. – №5. – С. 30-35.
7. Каліберда Г. Учнівська молодь: інтереси, турботи, надії / Г. Каліберда, Н. Сас // Постметодика. – 1994. – № 5. – С. 64-68.
8. Кон И. Психология ранней юности / И. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
9. Коршунова О. Мера ответственности / О. Коршунова // Вестник детского движения. – 2003. – № 4. – С. 20-26.
10. Охрімчук Р. Дитячі громадські об'єднання – стратегічно значущий ресурс держави / Р. Охрімчук // Освіта України. – 2006. – № 54-55 (21 липня). – С. 4.
11. Решетников О. Идея общественно-полезного служения в детском движении // ТИМ: теория, история, методика детского движения. Информационный бюллетень. Т. VII / Ред. и отв. за вып. Т. Трухачева. – М. Пресс-СОЛЮ, 2006. – С. 111-114.
12. Фельдштейн Д. Психология развития личности в онтогенезе / Д. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
13. Чумакова И. Пути повышения эффективности кружковых занятий в клубе: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Чумакова И. – М., 1975. – 134 с.
14. Шелестова Л. Дитячі об'єднання: можливості впливу на особистісне становлення / Л. Шелестова // Рідна школа. – 2006. – № 2 (лютий). – С. 20-22.

### **Шевченко Н.**

*– аспірантка кафедри педагогіка Слов'янського державного педагогічного університету;*

### **Другов М.**

*– аспірант кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету;*

**УДК 37.013.42**

## **СОЦІАЛЬНА РОБОТА З КЛІЄНТАМИ: СУЧАСНІ ТЕОРІЇ**

*У статті розглядаються сучасні теорії соціальної роботи з клієнтами. Автор доводить, що сучасна парадигма соціальної педагогіки презентує три блоки теорій соціальної роботи з клієнтами, а саме: психолого орієнтовані теорії, соціолого орієнтовані теорії та комплексно орієнтовані теорії. У статті обґрунтовано, що всі означені вище теорії соціальної роботи з клієнтами спрямовані на вивчення особистості, її потреб, інтересів, мотивів поведінки; забезпечення ефективного функціонування такої системи соціалізації індивіда, яка б відображала в собі як єдність і взаємодію, так і корекцію соціальної політики.*

**Ключові слова:** соціальна робота, клієнт, теорія.

**Шевченко Н.**

– аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університета;

**Другов М.**

– аспірант кафедри теоретических і методических основ фізического виховання і реабілітації Славянського державного педагогічного університета;

### **СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С КЛИЕНТАМИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИИ**

*В статье рассматриваются современные теории социальной работы с клиентами. Автор доказывает, что современная парадигма социальной педагогики представляет три блока теорий социальной работы с клиентами, а именно: психолого ориентированные теории, социолого ориентированные теории и комплексно ориентированные теории. В статье обосновано, что все обозначенные выше теории социальной работы с клиентами направлены на изучение индивида, его потребностей, интересов, мотивов поведения; обеспечение эффективного функционирования такой системы социализации индивида, которая отображала бы в себе как единство и взаимодействие, так и коррекцию социальной политики.*

**Ключевые слова:** социальная работа, клиент, теория.

**Shevchenko N.**

– the post-graduate student of chair pedagogic of Slavyansk state pedagogical university;

**Drugov M.**

– the post-graduate student of chair of theoretical and methodical bases of physical training and rehabilitation of Slavyansk state pedagogical university.

### **SOCIAL WORK WITH CLIENTS: MODERN THEORIES**

*In article it is considered modern theories of social work with clients. The author proves that the modern paradigm of social pedagogic represents three blocks of theories of social work with clients, namely: the psychology focused theories, the sociology focused theories and the in a complex focused theories. In article it is proved that all designated above the theory of social work with clients are directed on studying of the individual, its requirements, interests, motives of behavior; maintenance of effective functioning of such system of socialization of the individual which would display in itself both unity and interaction, and social policy correction.*

**Keywords:** social work, the client, the theory.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** На сучасному рівні суспільного розвитку стає зрозумілим, що моральність і система життєвих принципів опинилися під загрозою і вимагають до себе особливої уваги. В

цьому напрямі одне з провідних місць належить соціально-педагогічній науці.

У сучасних умовах розвитку світової цивілізації соціально-педагогічній науці належить ключова роль у підготовці молодого покоління до повноцінного життя в родині та суспільстві. Широта і якість соціальної роботи з підростаючим поколінням сприяють формуванню та розвитку загальної та духовної культури особистості та визначають можливість адаптації індивіда до складних умов сучасності, його здатність до креативної діяльності, вибір пріоритету духовно-морального початку над раціональним. У такому контексті проблема дослідження сучасних теорій соціальної роботи з клієнтами набуває особливої актуальності.

**Мета наукової статті** – вивчення соціально-педагогічної парадигми стосовно проблеми сучасних теорій соціальної роботи з клієнтами.

**Стан наукового вивчення проблеми дослідження.** У цілому проблеми соціально-педагогічної роботи активно досліджуються українськими (О.В. Безпалько, І.Д. Зверєва, А.Й. Капська, Г.М. Лактіонова, І.І. Мигович, Л.І. Міщик, Н.Г. Ничкало, С.О. Омельченко, В.Г. Панок, С.В. Толстоухова, С.Я. Харченко, І.І. Цушко ін.) та російськими (В.Г. Бочарова, Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, В.І. Курбатов, Ф.А. Мустаєва, І.Е. Петрова, С.В. Тетерський, Є.І. Холостова, В.Н. Ярська та ін.) дослідниками.

Останніми роками у зв'язку з посиленням уваги до вивчення і розв'язання проблем сучасної молоді в науковій парадигмі активізувалася дослідницька діяльність О.М. Балакірева, В.К. Криворученка, В.Т. Лісовського, В.В. Павловського, О.О. Яременка ін. У сфері дослідження державної молодіжної політики привертають увагу наукові розвідки М.Ф. Головатого, І.М. Ільїнського, Г.В. Купріянова, С.В. Толстоухова та ін. У контексті проблеми дослідження теорії і методики соціальної роботи з молоддю особливу увагу привертають наукові роботи як українських учених (І.Д. Зверєва, А.Й. Капська, Г.М. Лактіонова, І.М. Трубавіна та ін.), так і російських науковців (Т.Г. Нехаєва, О.В. Татарінов, В.Н. Ярська та ін.).

У процесі наукового пошуку було з'ясовано, що проблема дослідження сучасних теорій соціальної роботи з клієнтами в науковій парадигмі не отримала комплексного та системного висвітлення, що й обумовила вибір теми наукової розвідки.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна парадигма соціальної педагогіки презентує три блоки теорій соціальної роботи з клієнтами, а саме: психолого орієнтовані теорії, соціолого орієнтовані теорії та комплексно орієнтовані теорії. До психолого орієнтованих теорій належать

психодинамічна теорія, екзистенціональна теорія, теорія кризового втручання та гуманістична теорія. Соціолого орієнтовані теорії представлені системною теорією, системно-екологічною теорією, соціально-радикальною теорією та марксистською теорією. Комплексно орієнтовані теорії включають рольову, когнітивну та соціально-педагогічну теорії.

У контексті наукового пошуку необхідно детально зупинитися на кожній із вищезазначених теорій соціальної роботи з клієнтами.

Від так, психолого орієнтовані теорії – сукупність теорій, у центрі яких ідея допомоги клієнту шляхом оптимізації його власних зусиль щодо використання його особистісних і соціальних ресурсів для впливу на ситуацію.

Психодинамічна теорія, яка входить до комплексу психолого орієнтованих теорій, ґрунтується на можливості психоаналізу. У ході наукового пошуку було встановлено, що психоаналіз значно розширив уявлення про сутність допомоги в соціальній роботі, про кожний зі складових елементів допомоги: отримання інформації про клієнта; діагностування соціального відхилення; прогнозування перспектив покращення стану; лікування – надання допомоги клієнту. Важливо зазначити, що розглядаючи ситуацію в контексті проблем як особистості, так і соціальних відхилень, за допомогою психоаналізу можна діагностувати динаміку особистісних і соціальних змін у їх взаємодії, прогнозувати подальший розвиток такої взаємодії і її вплив на стан клієнта. Зокрема, взаємодія клієнта і навколишнього середовища розглядається як єдина психосоціальна система „клієнт – середовище”, що потребує відповідної інтеграції, впливу з боку соціального працівника.

В основі екзистенціональної теорії лежить твердження, що у процесі аналізу поведінки клієнта необхідно зважати на те, як він сприймає та інтерпретує свої уявлення про навколишній світ, як оцінює власний соціальний статус. У такому сенсі потреба в допомозі виникає тоді, коли уявлення клієнта про зовнішній світ неадекватні реаліям внаслідок того, що неадекватним є уявлення клієнта про власний соціальний статус. Як було з'ясовано, найчастіше проблеми у клієнта детермінуються попереднім, минулим соціальним досвідом, під впливом якого формувалось уявлення клієнта про власний соціальний статус.

Теорія кризового втручання ґрунтується на ідеї допомоги клієнтам, які перебувають у стані глибокої психологічної кризи і потребують швидкого оперативного втручання для виведення клієнта з дезадаптивного стану.

Гуманістична теорія спирається на ідею допомоги клієнтам у самопізнанні й усвідомленні значущості їх особистості в розумінні самих



себе та характеру впливу на них оточуючого світу. Від так, під час особистого контакту соціальний працівник орієнтує клієнта на необхідність зрозуміти інших як умову розуміння себе і можливість вирішення своїх проблем через розуміння ставлення до інших. Зауважимо, що допомога у виборі стратегії дій клієнта має орієнтувати його на пошук власного життєвого призначення.

Другий блок теорій соціальної роботи з особистістю, а саме: соціолого орієнтовані теорії, концентровані на соціальному контексті допомоги: соціальних детермінантах виникнення складних ситуацій, соціальних нормах і патології, соціальному контролю за поведінкою індивіда.

У контексті системної теорії суспільство розглядається як складна соціальна система, утворена зі сукупності взаємопов'язаних елементів у вигляді соціальних організацій та інститутів, взаємодія яких впливає на життєдіяльність людини. Від так, допомога клієнту полягає у виявленні факторів оточення клієнта, фіксації впливу на нього інших людей, а також впливу інших соціальних факторів. Мета цього процесу передбачає досягнення спільно зі соціальними працівниками поставлених цілей, при цьому „омінаючи” або „усуваючи” обставини, які можуть призвести до небажаних наслідків.

Системно-екологічна теорія передбачає допомогу на межі соціальної системи та живого організму і є компетенцією соціальної психології. У такому сенсі допомога має на меті збереження рівноваги між клієнтом і навколишнім середовищем, негативні зміни в якому викликають у клієнта дезадаптивні процеси. Підкреслимо, що навколишнє середовище при цьому розглядається в широкому розумінні поняття „екологічне середовище”, яке об'єднує природні та соціальні складові й у якому клієнт потребує допомоги в пошуках своєї „екологічної ніші”.

У центрі соціально-радикальної теорії – ідея допомоги клієнтові у розвитку власної соціальної самосвідомості й передусім, її політичної і правової складових. У контексті цієї теорії мета допомоги – це підвищення рівня самоконтролю клієнта, особистісної відповідальності, самоактуалізації його можливостей у захисті й обстоюванні своїх прав як людини, протистоянні дискримінації в тих чи інших сферах життєдіяльності безпосередньо індивіда й окремих соціальних груп і спільнот. Необхідно наголосити, що соціальна допомога в цих випадках обмежується розвитком соціальних здібностей саме клієнта, не поширюючись на зміни в соціальних структурах, які його пригнічували.

Марксистська теорія ґрунтується на ідеї допомоги клієнтові шляхом спільних колективних дій, спрямованих на підвищення самосвідомості і здійснення соціальних змін у суспільстві. При цьому допомога з боку

соціального працівника може мати як характер соціального нагляду і контролю, так і „соціального стабілізатора” або „соціального адвоката”.

Третій блок теорій соціальної роботи, а саме: комплексно орієнтовані теорії, об'єднують концептуальні підходи кількох гуманітарних наук: соціології, психології та педагогіки. Таке об'єднання зумовлене складністю та комплексним характером як об'єктів соціальної роботи, так і типових ситуацій допомоги клієнтові.

Рольова теорія, яка належить до комплексно орієнтованих теорій соціальної роботи, ґрунтується на ідеї рольової поведінки клієнта, який будує свою поведінку відповідно до моделей, схем, що відтворюються індивідуальною свідомістю. У процесі наукового пошуку було встановлено, що рольова модель соціальної роботи охоплює проблеми клієнта, пов'язані з очікуваною поведінкою і бажаним розвитком з урахуванням минулого досвіду, розумінням значущості актуальних подій і механізмів формування в людини уявлень про її роль у житті.

Когнітивна теорія соціальної роботи з клієнтами спирається на ідею допомоги клієнту, орієнтуючись на особливість його мислення, установки, які в кінцевому підсумку спрямовують його соціальні дії. Зауважимо, що мета допомоги полягає в регуляції соціальної поведінки клієнта шляхом навчання його „відпрацьовувати” механізми своїх вчинків адекватно до соціальних умов або конкретної ситуації, в якій він опинився. Від так, практика соціальної роботи свідчить про те, що когнітивна теорія, як і інші комплексно орієнтовані теорії, найефективніше використовується у складних життєвих ситуаціях, причини яких охоплюють сукупність соціальних, психологічних, а часто й біологічних факторів.

У центрі соціально-педагогічної теорії – ідея допомоги шляхом виховного впливу на процес соціалізації індивіда або соціальної групи, який здійснюється через систему соціальних інститутів (сім'ю, школу, позашкільні заклади). Ці інститути мають коригувати формування соціальних якостей особистості відповідно до суспільно значущих цінностей, обмежувати або активізувати вплив тих чи інших факторів.

**Висновки.** Отже, у процесі наукового пошуку було встановлено, що сучасна соціальна педагогіка презентує три блоки теорій соціальної роботи з клієнтами, а саме:

1. психолого орієнтовані теорії (психодинамічна теорія, екзистенціональна теорія, теорія кризового втручання та гуманістична теорія);
2. соціолого орієнтовані теорії (системна теорія, системно-екологічна теорія, соціально-радикальна теорія та марксистська теорія);
3. комплексно орієнтовані теорії (рольова теорія, когнітивна теорія та соціально-педагогічна теорія).

Усі означені вище теорії соціальної роботи з клієнтами спрямовані на вивчення особистості, її потреб, інтересів, мотивів поведінки; забезпечення ефективного функціонування такої системи соціалізації індивіда, яка б відображала в собі як єдність і взаємодію, так і корекцію соціальної політики.

Подальшого наукового висвітлення потребують тенденції розвитку сучасних теорій соціальної роботи з клієнтами.

### *Література*

1. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика / Зверева І.Д. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 394 с.
2. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія / Омельченко С.О. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 352 с. – Бібліогр. : с. 322 – 351.
3. Оржеховська Т.В., Хілько Т.В., Кириленко С.В. Посібник з самовиховання / Оржеховська Т.В., Хілько Т.В., Кириленко С.В. – К. : ІЗМН, 1996. – 192 с. – Бібліогр. : в кінці розділів.
4. Рижанова А.О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. д-ра пед. наук: 13.00.05 / Алла Олександрівна Рижанова. – Харків, 2005. – 443 с.
5. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. докт. пед. наук: 13.00.05 / Сергій Яковлевич Харченко. – Луганськ, 2004. – 455 с. – Бібліогр. : с. 401 – 434.
6. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / Сергей Яковлевич Харченко. – Луганськ : Альма матер, 1999. – 138 с.

### *Паніна В.*

*– аспірант Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка, старший вихователь Луганського  
обласного будинку дитини №2*

**УДК 37.013.42: 364-787.7-058.862**

### **РАННЄ СИРІТСТВО: ПРИЧИНИ, ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ РОЗВ'ЯЗАННЯ**

*У статті розглянуті поняття «сирота», «раннє соціальне сирітство», охарактеризовані соціальні та психолого-педагогічні причини і наслідки поширення цього явища в Україні, визначені актуальні аспекти педагогічних, психологічних, соціальних проблем дітей-сиріт. Стаття орієнтує на необхідність забезпечення повноцінного всебічного розвитку дитини-сироти раннього віку.*

**Ключові слова:** діти-сироти, раннє соціальне сирітство, позбавлені батьківського піклування, особистість, соціальні проблеми, суспільство, родина, виховання.

**Панина В.**

– аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, старший вихователь Луганського дому ребенка №2

### **РАННЕЕ СИРОТСТВО: ПРИЧИНЫ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

В статье рассмотрены понятия «сирота», «раннее социальное сиротство», охарактеризованы социальные, психолого-педагогические причины и последствия распространения этого явления в Украине, определены актуальные аспекты педагогических, психологических, социальных проблем детей-сирот. Данная статья ориентирует на необходимость обеспечения полноценного всестороннего развития ребёнка раннего возраста.

**Ключевые слова:** дети-сироты, раннее социальное сиротство, лишённые родительской опеки, личность, социальные проблемы, общество, семья, воспитание.

**Panina V.**

– is a graduate student of the Lugansk national university of the name of Tarasa Shevchenko, senior voslitalat' of the Lugansk house of child №2

### **EARLY SIROTSTVO: REASONS, PROBLEMS, WAYS OF OVERCOMING**

Concepts «orphan», «early social orphanhood», are considered In the article, social, psychological and pedagogical reasons and consequences of raspostraneniya of this phenomenon are described in Ukraine, the actual aspects of pedagogical, psychological, social problems of children-orphan are certain. This article orients providing of valuable comprehensive development of child of early age on a necessity.

**Keywords:** children-orphan, early social orphanhood, deprived paternal guardianship, personality, social problems, society, monogynopaedium, education.

**Актуальність дослідження.** З утратою або зниженням потенціалу загальнолюдських і духовних цінностей у будь-якому суспільстві проявляється феномен розвитку соціального сирітства і як його наслідок – зростання числа дітей, позбавлених батьківського піклування. Проблема соціального сирітства дітей в Україні залишається негативною прикметою сучасності, коли дитина, яка формально має батьків, залишається без їх опіки та захисту.

Останнім часом у засобах масової інформації досить часто обговорюється необхідність запобіганню **ранньому** соціальному

сирітству, яке є окремим різновидом соціального сирітства. В Україні на державному рівні термін «раннє соціальне сирітство» вперше зустрічається у Державній доповіді про становище дітей в Україні за підсумками 2002 року [10, с. 110]. Проте, відсутність визначення вищезначеного поняття ускладнює процес подолання цього явища. Для того, щоб правильно окреслити можливі шляхи подолання раннього соціального сирітства, необхідно перш за все проаналізувати його з різних боків, підготувати спеціалістів і в подальшому ліквідувати. Зазначені питання розвитку особистості на етапі раннього дитинства, дають підстави зауважити, що ними мають опікуватися фахівці різних галузей: медичної, психологічної, педагогічної, соціальної з метою збереження базового права дитини жити і виховуватися у сімейному колі (Л. Лохвицька).

В Україні спостерігається стрімке збільшення кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що відбувається на тлі зменшення загальної чисельності дитячого населення. За даними Державного комітету статистики, у 1995 році кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, становила 52,4 тис. осіб, на початок 2007 року - 97,8 тис., на 1 січня 2010 року - 100,8 тис. [6, с. 5; 8, с. 5]. Згідно з результатами соціологічного опитування населення, проведеного Державним інститутом проблем сім'ї та молоді у 2010 р., найбільш суттєві причини зростання кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в першу чергу пов'язані з внутрішньо особистісними процесами: зростанням алкоголізації населення України (58%), низьким рівнем матеріального забезпечення сімей з дітьми (56%), безвідповідальним ставленням батьків до виконання своїх обов'язків стосовно дітей (56%), зловживання з боку батьків наркотичними засобами (52%) [7, с. 26].

Як проблема національного значення, що потребує першочергового розв'язання, а також для стабілізації демографічного розвитку України, має розглядатись питання поліпшення умов розвитку дітей раннього віку, які вже опинились в скрутному становищі, а також запобігання поширенню цього явища у суспільстві [9, с. 122].

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема соціального становлення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, постала перед психолого-педагогічною наукою досить гостро. Не випадково у наукових статтях і працях багатьох авторів (О. Антонова-Турченко, Л. Волинець, Н. Іванова, Н. Комарова, Є. Рибінський) порушуються питання про вимоги щодо створення умов соціалізації таких дітей. Окремі аспекти соціального становлення дітей, позбавлених батьківського піклування, розроблялися багатьма вченими. Так, на підставі аналізу психодіагностики і педагогічних досліджень визначалися особистісні якості дітей (М.

Аралова, І. Дубровіна, А. Прихожан); визначення таких термінів, як «безпритульні», «діти вулиці», «бездоглядні», «бездомні», «діти, позбавлені батьківського піклування», «соціальні сироти», «неповнолітні групи ризику» тощо, можна знайти у працях сучасних російських (О. Панов, Є. Холостова) та українських (С. Толстоухова, І. Пінчук) вчених у галузі психології, педагогіки та соціальної роботи. Проблемам раннього сирітства, причинам зростання соціального сирітства та соціальними наслідками позбавлення дітей батьківської опіки присвячені праці вітчизняних і російських вчених (С. Воскобойникової, Б. Кобзаря, А. Ліханова, Н. Міщенко, А. Нечаєвої, Є. Рибінського, В. Яковенка) [14, с. 2]. Але потребують додаткового дослідження причини виникнення раннього соціального сирітства.

Зважаючи на актуальність зазначеної проблеми, що є центральною в нашому дослідженні, вважаємо за необхідне визначити сутність понять «сирота», «раннє соціальне сирітство», виявити соціальні та психолого-педагогічні причини поширення цього явища та окреслити шляхи його розв'язання.

**Метою даної статті** є охарактеризувати актуальні проблеми, сутність, причини та наслідки раннього соціального сирітства в Україні; здійснити аналіз недоліків сімейного виховання як основних причин поширення соціального сирітства.

**Викладення основного матеріалу.** Соціальне сирітство має глибокі історичні корені. Звернімося до етимології даного поняття. У слов'ян словом "сирота" зазвичай називали дитину, що залишилася без одного чи двох батьків. Згідно словника В.І. Даля, діалектним словникам, також зазначається «взагалі безпорадний, одинокий, безпритульний бідняк...» [В. Даль. Толковый словарь русского языка.- С. 453], тобто сиротами вважалися всі покинуті.

Як правило, слово «сирота» мало значення «дитина або неповнолітній, баб'яко та мати чи один з батьків яких померли». Але це слово вживають і в значенні «людина, що залишилася без рідних та близьких» [С.И.Ожегов. Толковый словарь русского языка.- С. 445].

У сучасному словнику Т.А.Єфремова існує два визначення цього поняття:

1. Дитина чи підліток, який залишився без одного або без обох батьків.
2. Одинок, той, хто залишився без рідних та близьких (перен. розм.).

Під сирітством найчастіше розуміють соціальне явище, зумовлене наявністю у суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, які залишились без піклування батьків внаслідок позбавлення останніх

батьківських прав або визнання їх в установленому порядку недієздатними, безвісти відсутніми [1; 4; 9].

Близьким до поняття сирітства є соціальне сирітство – соціальне явище, обумовлене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків стосовно неповнолітньої дитини [5; с. 9]. Таке ж трактування наведено у працях вітчизняних науковців, зокрема А. Капської, О. Безпалько, Р. Вайнолі.

Отже, поняття сирітства охоплює як категорії дітей-сиріт, так і соціальних сиріт, а відтак можемо стверджувати, що поняття соціального сирітства є відповідно вужчим за поняття сирітства в цілому [15, с. 3].

Окрему групу дітей-сиріт становлять малюки, від яких батьки відмовились одразу після народження або в ранньому віці. Цей феномен отримав назву раннього соціального сирітства, який є різновидом соціального сирітства в цілому. Л.Ф.Кривачук пропонує таке визначення цього поняття: раннє соціальне сирітство – це соціальне явище, що характеризується наявністю в суспільстві дітей віком від 0 до 3 років, які позбавлені батьківського піклування із соціальних причин [10].

Ми погоджуємося з науковцем, що в групу раннього соціального сирітства входять малюки віком від 0 до 3 років, які мають біологічних батьків, але ті з певних причин не займаються вихованням дитини і не піклуються про неї; це особлива соціально-демографічна група дітей, яка внаслідок соціальних, економічних, морально-психологічних причин залишилися сиротами. Це і діти, батьки яких юридично не позбавлені батьківських прав, але фактично не турбуються про власних дітей. У цьому випадку турботу про дітей також бере на себе суспільство і держава [11, с. 192].

Таким чином, до соціальних сиріт відносяться діти, батьки яких:

- позбавлені батьківських прав; обмежені в батьківських правах;
- признані безвісти відсутніми;
- недієздатні (обмежена недієздатність);
- звинувачуються у скоєнні злочинів та знаходяться під вартою;
- вклоняються від виховання дітей (соціальне неблагополуччя родини; небажана вагітність; непорозуміння між членами родини; внутрішньо сімейні стосунки);
- відмовляються забирати дітей із лікувальних, соціальних закладів, куди дитина приміщена тимчасово (відсутність або втрата житла, документів, залежність) [11; 12].

Отже, раннє соціальне сирітство – соціальне явище, пов'язане з ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків стосовно своєї дитини раннього віку. На відміну від «біологічних» сиріт, коли фізично відсутні батько та мати внаслідок смерті, соціальні сироти –

сироти при живих батьках. Тільки 8-10% малюків у будинках дитини України відносяться саме до категорії «біологічних» сиріт. Причини, за яких діти потрапляють до державних закладів, найчастіше пов'язані із соціально-економічними проблемами сімей [8, с. 25].

До основних причин раннього соціального сирітства відносять соціальні аномалії, що існують у суспільстві, а також фізичну чи психічну неповноцінність батьків дитини внаслідок захворювання. Серед соціальних аномалій виділяють пагубні звички у батьків (алкогольна і наркотична залежність), аморальний спосіб життя матері або батька дитини, злочинність, бродяжництво, в результаті чого батьків, як правило, позбавляють батьківських прав.

Вчені називають багато причин виникнення раннього соціального сирітства. На думку О.Я. Шишко, виходячи з того, що середовищем появи соціальних сиріт є сім'я, класифікацію причин виникнення раннього соціального сирітства доцільно проводити за двома критеріями. До першої групи слід віднести фактори, що здійснюють зовнішній негативний вплив на сім'ю, а до другої – внутрішні негативні чинники, що можуть з'явитися в середовищі сім'ї, в тому числі і внаслідок впливу зовнішніх факторів [14, с. 4].

Зовнішні причини виникнення раннього соціального сирітства обумовлені соціально-економічними умовами, що складаються в державі. Не можна вважати, що зростання кількості соціальних сиріт не має зв'язку з таким явищем, як бідність, що набула значного поширення на тлі соціально-економічної кризи в Україні. За даними ЮНІСЕФ у відносній бідності в нашій державі живуть 43% дітей [8, с. 27]. Зубожіння сім'ї, яке приводить до зростання кількості кризових родин і як наслідок – соціальних сиріт, нерідко зумовлене безробіттям, низькою заробітною платнею, незадовільною державною підтримкою, а також руйнуванням морально-етичних норм і традицій.

До зовнішніх причин ще слід віднести інфляцію, економічну нестабільність, зростання злочинності тощо. Сьогоднішні несприятливі соціально-економічні умови в Україні негативно впливають на стабільність навіть благополучних сімей. Погіршення матеріально-побутових умов, зубожіння, втрата роботи тощо викликають у людей почуття незахищеності, страху перед майбутнім. Все це призводить до наростання напруги в сім'ї, негативно позначається на вихованні дітей [11; 13; 14].

Внутрішні причини виникнення раннього соціального сирітства, на відміну від зовнішніх, утворюються безпосередньо в середовищі сім'ї. Їх поява здебільшого обумовлена внутрішніми сімейними проблемами. Проте і зовнішні фактори часто стають каталізаторами негативних процесів в



середині сім'ї. До таких причин відносять позашлюбне народження дитини, відмову від новонароджених немовлят, погані матеріальні та житлові умови, помилки у вихованні, жорстокість і знуцання з боку батьків, поширення алкоголізму, наркоманії, ув'язнення батьків, а також неповну сім'ю, стан морально-психологічного клімату тощо. Зважаючи на те, що вище перераховані причини спричиняють значний вплив на психічне здоров'я дітей, зупинимося на них детальніше.

Відомим є той факт, що у статус соціальної сироти діти можуть потрапити відразу після народження (відмова від новонароджених немовлят у пологовому будинку). Щороку в пологових будинках відмовляються від 2000 дітей в перші хвилини їх життя [2; с. 3]. Це відбувається внаслідок збільшення в Україні позашлюбних народжень (17%), в тому числі серед жінок віком до 20 років (22,4%) [8].

Соціальними та медичними працівниками встановлено, що позбавлення батьківських прав та відмова від новонароджених є основними причинами раннього соціального сирітства. Проблемі відмови від дитини були присвячені спеціальні дослідження та аналіз соціальних і психологічних причин цього явища. Феномен раннього соціального сирітства в контексті відмов матерів від новонародженої дитини більш детально вивчався російськими вченими-медиками, а саме незалежною Асоціацією дитячих психіатрів та психологів. В їхній роботі «Раннє соціальне сирітство як комплексна медико-соціально-педагогічна проблема» основна увага приділяється вивченню можливих причин цього явища [10, 99]. Вчені прийшли до висновку, що для більшості жінок відмова від дитини – це скоріше соціальна проблема, яку можна попередити [8, с. 25].

У більшості випадків такі факти можна пояснити соціальною незрілістю матері, котра народжує дитину. Подібне поводження, як правило, характерне для неповнолітніх матерів і жінок, що не мають стійкої позиції в житті і постійного місця проживання. Також, на думку багатьох спеціалістів, соціальні сироти є результатом легковажного ставлення дівчат-підлітків до вагітності та її наслідків, намагання приховати від близьких факт народження дитини, що часто є наслідком глибокого порушення психічного стану матері, її світосприйняття тощо. Проте найчастіше це пов'язано все ж таки з асоціальною поведінкою матері [12; 14]. Відстежити всі можливі причини відмови від дитини важко, оскільки вони є надто різними. Скажімо, у багатьох випадках відмова матері від новонародженої дитини у заявах на ім'я головного лікаря пояснюється «поганим матеріальним станом» сім'ї породіллі. В останні роки ця причина стає домінуючою і у багатьох випадках обумовлює відносно нове соціальне явище: батьки, виховуючи трьох –

чотирьох дітей, відмовляються від виховання та утримання наступної народженої ними дитини.

Досить часто відмовляються також і від хворої новонародженої дитини [13; 10]. В Росії 70% дітей потрапляють до інтернатних закладів через суттєві фізичні та психічні порушення. В нашій країні подібні дані не опубліковані. Діти більш старшого віку можуть виявитися покинутими у результаті пияцтва батьків, що веде до розпаду особистості, до соматичних і психічних захворювань або смерті. Такі діти потрапляють під нагляд органів опіки і піклування, органів соціального захисту населення, а звідти – в будинки дитини, центри (відділення) реабілітації [8; 14].

Ще одним фактором відмови батьків від виховання власних дітей є зниження рівня моральності населення України, зниження традиційних цінностей сім'ї (38%). Істотними визначаються також злочинна діяльність батьків (30%), агресивна поведінка батьків (25%), брутальне та жорстоке поводження з дітьми, що становить загрозу дитячому життю та здоров'ю (25%), збільшення рівня смертності населення (25%), психічні захворювання (22%) [6, с. 6-7].

Феномен раннього сирітства має неабиякі юридичні наслідки – порушується конституційне право дитини на сімейне виховання та батьківське піклування, а це є порушенням одного з базових прав дитини, проголошених Конвенцією ООН про права дитини. Тому діяльність усіх відповідних соціальних інститутів, у тому числі і держави, має бути спрямована на створення таких форм виховання і утримання дитини-сироти, які хоча б певною мірою могли компенсувати відсутність сім'ї. Певною мірою, тому що всі ці форми можуть лише пом'якшити вплив негативних факторів на дитину, становище, у якому вона опинилася, а не компенсувати повністю відсутність її власної сім'ї [2, с. 6-9].

Сімейним кодексом України, законами України «Про охорону дитинства», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» пріоритетом влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, визначено саме сімейне виховання, а основними його формами – усиновлення, оформлення опіки (піклування), влаштування до прийомної сім'ї, дитячого будинку сімейного типу [3; 4].

Розвиток саме цих форм визначено життєво необхідною умовою виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Щодо заходів, спрямованих на зменшення кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, можна визначити такі перспективні напрямки державної політики: у першу чергу підвищення рівня матеріального забезпечення населення, що можливе за умов створення робочих місць та адекватного життєвим потребам розміру оплати праці;

реалізація соціальних програм, спрямованих на матеріальну та соціальну підтримку сімей з дітьми, молодих сімей, неповних сімей; соціальна політика, спрямована на піднесення сімейних цінностей, формування культу сім'ї, корекція негативного впливу засобів масової інформації; виховання в батьків відповідальності за виконання батьківських обов'язків; боротьба з алкоголізацією та наркоманією – суттєвими причинами безвідповідального батьківства, поширення раннього соціального сирітства [9, с. 124].

В рамках профілактики ситуації, що склалася в суспільстві щодо раннього соціального сирітства, на наш погляд, варто проводити належну роботу з родинами «групи ризику», просвітницьку діяльність в школах, ПТУ, ВУЗах з питань планування сім'ї, шкідливого вживання наркотичних речовин, алкоголю та його наслідків; залучати до роботи психологів, педагогів, соціальних працівників, юристів; здійснювати заходи щодо вивчення труднощів життєдіяльності сімей з метою надання їм соціально-психологічної, юридичної, педагогічної, соціально-медичної, соціально-економічної допомоги, створювати умови для стабілізації родин та повноцінного виховання дітей [14]. Запобігання ранньому соціальному сирітству передбачає роботу центру планування сім'ї у пологовому будинку з матерями, які мають намір відмовитись від дитини та подальший соціальний супровід з метою забезпечення належних умов перебування дитини вдома. Саме профілактична робота, на нашу думку, дає реальну можливість зменшити кількість небажаної вагітності, а в подальшому - відказниць у пологовому будинку.

З метою зменшення кількості дітей-сиріт необхідно розробляти та впроваджувати нові альтернативні форми сімейного виховання, адже, створення прийомних сімей в Україні набрало обертів, чим суттєво зменшило кількість дітей, залишених без батьківської турботи, а рівень розвитку та соціалізації дітей в таких сім'ях набагато вищий від того, який може забезпечити їм інтернатна система виховання.

**Резюме:** Раннє дитинство – це багатоаспектне явище, котре потребує міжгалузєвого підходу. Лише спільними зусиллями можна подолати проблеми раннього віку, серед яких найскладніша – раннє соціальне сирітство.

Діти-сироти – це найбільш незахищена категорія населення, що, як індикатор суспільства, виявляє його найактуальніші проблеми. Їх багатогранність стосується різних сторін життєдіяльності держави – від асоціальних аномалій, ціннісно-моральних устоїв його громадян, рівня культури, освіти до політичного і соціально-економічного положення у країні. Сподіваємося, що наша держава створить належні умови функціонування системи захисту прав дитини та надасть для цього

необхідні соціальні і правові гарантії, покладаючи їх на інститут сім'ї, відповідні державні структури та соціально-педагогічні заклади.

### Література

1. Бевз Г.М. Соціальне становлення дитини в прийомній сім'ї соціальний супровід / Г.М. Бевз, А.Й. Капська, Л.С. Волинець: Навч.-метод. посіб. – К.: Укр. ін-т соц. досліджень, 2000. – 127 с.
2. Волинець Л.С. На допомогу батькам що мають дітей з особливими потребами / Л.С. Волинець: [методичні рекомендації]. – К., 1999.- 297 с.
3. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист: Зб. док. –К.: АТ Столиця, 1998. –Ч. I. –248 с.
4. Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту дітей. – К.: РА «Прем'єр медіа», 2003, – 188 с.
5. Капська А.Й. Соціальна робота: технологічний аспект / А.Й. Капська.– К.: ДЦСССМ, 2004. – 364 с.
6. Комарова Н.В. Питання формування ефективності родинних форм влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування / Н.В. Комарова, Л.М. Мельничук, І.В. Пеша. – К.: ДПКСМ, 2004. –18 с.
7. Комарова Н.М. Методичні рекомендації для соціальних працівників, державних службовців щодо розвитку сімейних форм виховання / Н.М. Комарова, І.В. Пеша. – К.: Держ. Ін-т проблем сім'ї та молоді, 2006. – 92 с.
8. Коренєв М.М. Медико-психологічні та соціальні проблеми та соціальні проблеми дітей-сиріт / М.М. Коренєв, І.С. Лебець, Р.О. Моїсеєнко. - Харків, Київ.- 2003.- 240с.
9. Красножон Т.В. Соціальне сирітство в Україні як соціально-педагогічне явище / Т.В. Красножон // Вісник. - Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – 2009. - № 3. – С. 122-124.
10. Лохвицька Л. Актуальні проблеми раннього дитинства: соціальний аспект / Л. Лохвицька // Вісник Інституту розвитку дитини. - Вип. 1. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ, 2009. – 178 с.
11. Соціальна педагогіка: Курс лекцій / Під заг. ред. М.А. Галагузової. –М., 2000. – 416 с.
12. Василькова Ю.В. Социальная педагогика / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова.- М.,1999.- С. 299.
13. Павленок П.Д. Введение в профессию „Социальная работа” / П.Д. Павленок.– М.: ИНФРА, 1998. –174 с.
14. Шишко О. Я. Социальное сиротство как фактор нарушения психического здоровья детей. – [Електронний ресурс].- Режим доступу до статті: [nbuv.gov.ua/Portal/Soc...1/wywkoj.pdf](http://nbuv.gov.ua/Portal/Soc...1/wywkoj.pdf).

**ПСИХОЛОГІЯ****Стоев Т.***– Медицински университет – Пловдив, България***Божинова Р.***– Медицински университет – София, България***УДК 159.9****ВЛИЯНИЕ НА СЪВРЕМЕННАТА МЕДИЙНА СРЕДА ВЪРХУ  
ПОВЕДЕНИЕТО НА УЧАЩИТЕ СЕ**

*Извършено е представително изследване, което доказва, че в центъра на вниманието на медиите в България е темата „Криминални прояви” или обсъждането и показването на различни форми на агресия. На второ място са проведени проучвания които установяват, че този тип излъчвания на медиите имат негативно влияние върху преживяването, нагласите и поведението на юношите и децата и предизвикват стресови преживявания, понижена чувствителност към насилието, отрицателни нагласи към реалността и усвояване на агресивни методи на поведение.*

**Ключови думи :** *медии и тяхното влияние върху юношите и децата.*

**Стоев Т.***– Медицинский университет – Пловдив, Болгария***Божинова Р.***– Медицинский университет – София, Болгария***ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАСРЕДСТВ НА ПОВЕДЕНИЕ  
СТУДЕНТОВ**

*На основе проведенного репрезентативного исследования авторы статьи доказывают, что в центре внимания средств массовой информации Болгарии проблемы «преступной деятельности», различные формы агрессии, которые постоянно обсуждаются. В процессе исследования обнаружено, что это оказывают негативное влияние на отношение и поведение детей и подростков, а также являются причиной пережитого стресса, снижает чувствительность к насилию, вызывает негативное отношение к реальности.*

**Ключевые слова:** *средства массовой информации, дети и подростки, факторы воздействия на детей и подростков.*

*Stoiev T.*

*Medical University - Plovdiv, Bulgaria*

*Bojinova R.*

*Medical University - Sofia, Bulgaria*

## **INFLUENCE OF CONTEMPORARY MEDIA ENVIRONMENT BEHAVIOR OF LEARNERS**

*We performed a representative survey, which demonstrates that the focus of the media in Bulgaria is the theme of "criminal activities" or displaying and discussing various forms of aggression. Second are the studies showing that this type of broadcast media have a negative impact on the experience, attitudes and behavior of adolescents and children and cause stress experience reduced sensitivity to violence, negative attitudes toward reality and absorption methods of aggressive behavior.*

**Keywords:** *media and their influence on adolescents and children.*

В настоящият етап на развитие на обществото, може да се говори за наличие на медийна среда, която прогресивно се разширява и става все по сериозен фактор за развитието и формирането на децата. От особено значение е изключително бързото развитие на електронните медии.

Според американски автори, почти непрестанно децата изпитват взаимодействието на тази среда и на нея се посвещава по-голяма част от свободното им време.

Специално трябва да се подчертае, че електронните медии се отличават с изключително мощен потенциал на въздействие. Телевизията има възможност да представи светът в който живеем от различна гледна точка и с различни средства.

Привидната яснота и императивност на екранното въздействие са повод да се говори за смесване на медийната и актуалната действителност, дори и за това, че втората вече измества първата.

Представата за света от екрана, става по силна и въздействаща от личният опит. Влиянието на медиите върху преживяванията, нагласите и поведението на младите хора е въпрос, който придоби подчертана актуалност през последните 10 -15 години. Проведеното от нас изследване показва съществени тенденции по отношение на тематичните доминанти на медийната среда / какви теми най-често представят българските медии и влиянието на доминиращият тип медийни теми върху преживяванията на нагласите и поведението на децата и юношите.

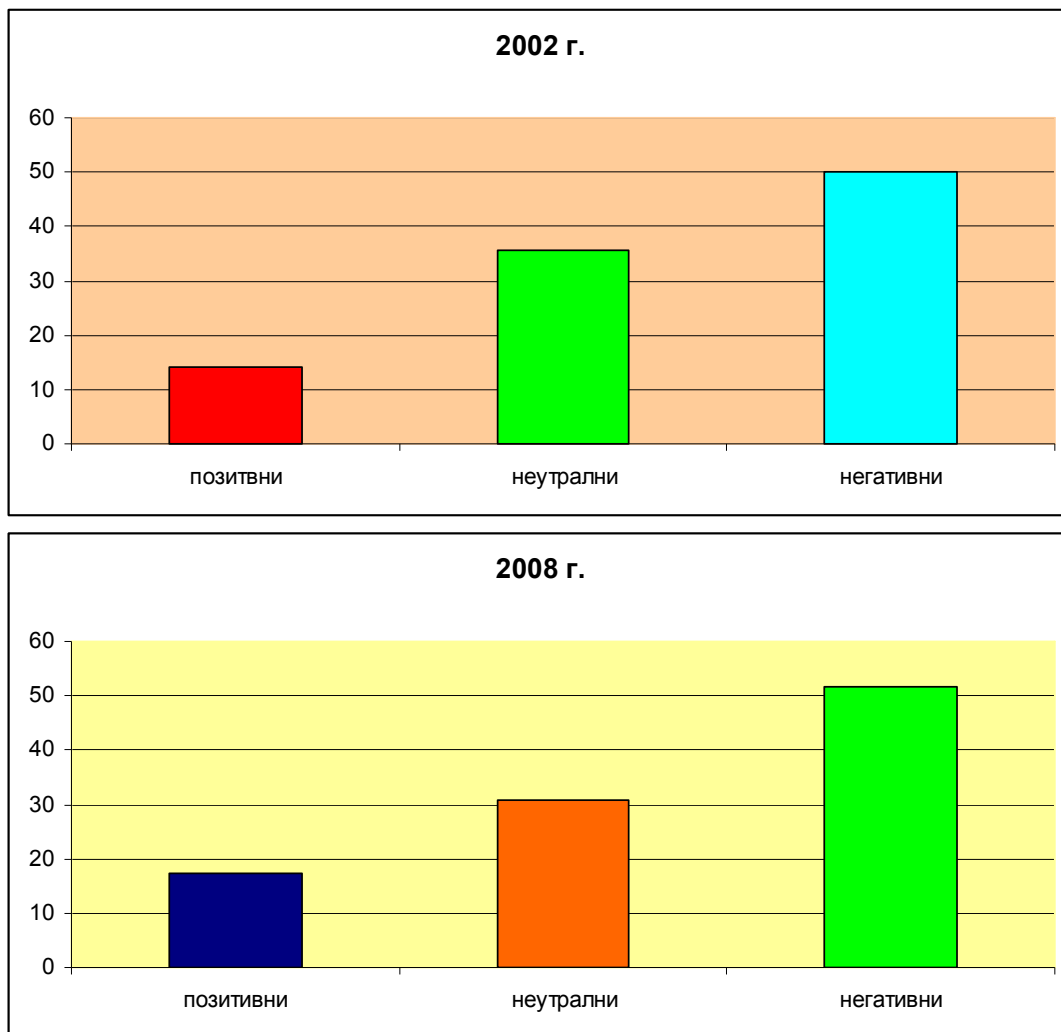
### **МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

Доминиращите теми в настоящата медийна среда у нас, бяха проучени на основата на в. Дневен труд, за периода март-август съответно в 2002 и 2008 г. във всеки брой проследихме началната и последната страница като представящи основните и водещи теми.

Проучени бяха също и три основни ефирни програми на телевизия – Канал1, БТВ и Нова телевизия.

Резултатите от изследванията в „Дневен труд”, показват, че най-често обсъжданата тема са криминалните прояви т.е. насилието в различните му форми. Значително място се отделя също на политическите събития и коментари и на трето място на различните инциденти / катастрофи, пожари, нещастни случаи и др. /. Тези три основни теми заемат 87.7 % от водещите новини през 2002 г. и 78.7 % през 2008 г. останалите приблизително 20 % са обект на внимание посветен на различни други теми.

Заслужава да се отбележи, че в емоционален план предлаганите теми да предимно негативни / 51.8 % през 2002 г. и 50.2 % през 2008 г. /. Следват неутрално представените теми с позитивен характер / 17.4 % и 14.1 % за двата изследвани периода /



**Фиг.1 Емоционална насоченост на предлаганите теми във в. „Дневен труд” през периода 2002-2008 г.**

Проучванията върху телевизионните програми през същият времеви период потвърдиха приоритетно представяне на темата "криминални прояви". Най-голям е процентът на показаните на телевизионния екран филми от типа „екшън“ и „трилър“.

Влиянието на доминиращият тип теми / криминални прояви /, върху преживяванията, нагласите и поведението беше проследено на първо място на базата на медийно съобщение за публични убийства .

Проведеният анализ върху посочените думи очертават реакция на децата в отговор на медийното съобщение. Получените резултати показваха, че най-изявена реакция е страх, ужас и притеснение. На второ място е проявата на интерес любопитство, вълнение, и на трето безразличие, досада и одтекчение. По малко се наблюдават други преживявания като, отвращение и гняв, така също тъга и самочувствие. Отбелязва се, че известно различие в непосредственият отговор към медийната информация е свързан и е в зависимост от личностната склонност към агресия което бе изяснено чрез специален въпросник.

Установява се висока склонност към физическа агресия значимо повече от ниско-агресивните преживявания /  $P = 0.000$  /.

Без да интерпретираме подробно тези резултати, трябва да отбележим, че масовата проява и притеснение в значителна степен може да се свърже с думи с заплашителен характер. Ефекта от подобни стресови състояния е широк. Известно, че индивида от една страна има отрицателно влияние върху активността на индивида, а от друга обвързаността със социалната среда препятства социализирането на младият човек.

Специално внимание заслужават и проявите на интерес към насилието, включително и към собствените прояви на агресия.

Установено е, че насилието в реалният свят е много по-приемливо и допустимо за лица, които често гледат насилие в медиите и са лично предразположени към прояви на агресия.

На базата на по-пълните изследвания на лицата в приложеният „кльстърен“ анализ, бе установено и влиянието на посоченият тип медийна информация върху нагласите на юношите.

Специално трябва да се подчертае, че възприемането от юношите на заобикалящият ги свят, като страшен, опасен, враждебен, а това са сериозни проблеми по-отношение на психологическият комфорт на тяхното развитие и социализация.

Разглеждайки твърденията отразяващи общи нагласи на юношите към реалността на страната. Те могат да бъдат определени в няколко точки:

- Престъпленията ме карат де се страхувам от реалността.
- Чувствам се застрашен в собствената си страна.



- Несигурност и съжаление, че живеем в държава в която могат да станат убийства всеки ден.
- Питам се често, има ли смисъл да живея тук.
- Един от зачистилите случаи на саморазправа между престъпниците, показва, че в страната ни цари беззаконие.
- Интересен и вълнуващ материал, който внася ужас и страх.
- Жестокостта и насилието е на всякъде около нас.
- Живота ни наподобява филм, екшън, но действителност това се случва всяка минута по света.

Друго наше изследване разкри, интересни тенденции по-отношение на взаимството на агресивни модели на поведение от телевизионни излъчвания. По своето съдържание тези програми са еднотипни. Те представляват специално режисирани мачове по КЕЧ, под формата на шоу спектакли състоящи се основно с размяна на удари с цел физическо надмощие и победа.

Наблюденията и целенасочените проучвания, бяха проведени върху 120 лица на възраст от 6 до 19 години. Осъществени бяха и беседи с родители . получените резултати показаха, този начин на агресия представлява интерес особено между 12 и 14 годишните. Около 86 на сто от тях, прилагат видяното върху свои съученици и приятели.

Видените агресивни модели на поведение, имат траен негативен ефект, закрепва и става стил на поведение който лицето следва включително и в зряла възраст.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Трябва да се отбележи, че представените изследвания, че медиите в страната са центрирани върху факти, събития, аспекти които имат негативен характер. Най-представителна тема са криминалните прояви т.е. поведение свързано с насилие и агресия.

Тази медийна среда предполага пораждането на стресови преживявания, понижава сензитивността към насилието и формира негативни нагласи към реалността и страната. Налага се извода за необходимостта за ограничаване на негативните влияния на медиите. Това първо изисква по-широка информативност на учителите, родителите, на децата, на журналистите и изисква създаването на конкретни превантивни програми.

### Литература

1. Божинова Р. – Субективно измерение медийните излъчвания, в: Приложна психология и социална практика, науч. конф. Унив. издат. ВСУ, Варна, 2006
2. Василев Б. – Утопии и антиутопии на новите медии, С., 2001
3. Лъочкова, М., М. Стойкова, В. Михайлова, Представата за качество на живот сред студенти от медицински специалности, Обща медицина, 2007г., 9, 34-41с.

4. Gerbner G, Gross, L. Morgan – Growing up with television: The cultivation perspective. In Bryant J., Zilman D. media effects: Advances in Theory and Research, Hillsdale, №1Lawrence Erlbaum Associatesq 17-42, 1994
5. Gunter B. – The question of media violence, In : Bryant J, Zilman D. media effects: Advances in Theory and Research, Hillsdale, №1Lawrence Erlbaum Associates, 163-211, 1994
6. Huesman L.QJ. Podolski – Longitudinal relations between hildrens exposure to television viewing and their aggressive and violent behavior in young adulthood, 1977-1992, Longitudinal Relations, 1-66
7. Miler K. – Video games, TV and behavior in kids, American Family Physican, sept.1,2001

### **Шехавцова С.**

*– докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології*

**УДК 378.011.3-051**

### **ПОНЯТТЯ СУБ'ЄКТНОСТІ В СУЧАСНОМУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ**

*У статті розглядається сутність поняття суб'єктності в сучасному психолого-педагогічному дискурсі. Автор звертається до вивчення поняття в історичному аспекті і на основі цього аналізу визначає поняття суб'єктності студентів університету.*

**Ключові слова:** *суб'єкт, суб'єктність особистості, суб'єктність педагога, суб'єктність студента університету.*

### **Шехавцова С.**

*– докторант Луганского национального университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии*

### **ПОНЯТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧНОМ ДИСКУРСЕ**

*В статье рассматривается сущность понятия субъектности в современном психолого-педагогическом дискурсе. Автор раскрывает сущность понятия в историческом аспекте и на основе этого анализа определяет понятие субъектности студента университета.*

**Ключевые слова:** *субъект, субъектность личности, субъектность педагога, субъектность студента университета.*

*Shekhavtsova S.*

*– Doctorate of Luhansk Taras Shevchenko National University, PhD of Pedagogics, Associate Professor of English Philology Department*

**THE NOTION OF SUBJECTIVENESS IN PRESENT  
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE**

*The article deals with the notion of subjectiveness in present psychological and pedagogical discourse. The author overviews the substance of this notion from historical aspect and on this analysis she determines the notion of student's subjectiveness.*

**Keywords:** *subject, personality subjectiveness, educator's subjectiveness, student's subjectiveness.*

Традиційно в педагогічній науці суб'єкт розуміється не як відокремлена людина, а особливий психічний стан особистості, який є необхідною умовою для проявлення суб'єктності.

Проаналізувавши весь попередній досвід з вивчення проблеми співвідношення понять „суб'єкту” та „суб'єктності” в психолого-педагогічній науці, Г. Сорокових в своєму науковому дослідженні запропонувала наступні етапи становлення проблематики суб'єкта і суб'єктності у вітчизняній та зарубіжній науці.

Перший етап (кінець XIX сторіччя – початок XX сторіччя) – цей період характеризується передумовами суб'єктної проблематики в контексті побудови концепції особистості, яка поєднує філософські та психологічні підходи вивчення і дослідження цієї проблеми. Проблемою розвитку особистості займався Юнг, який розглядав розвиток особистості як динамічний процес, як еволюцію протягом всього життя. Він стверджував, що кінцева мета – це повна реалізація „Я”, тобто становлення єдиного, неповторного та цілісного індивіду.

Другий етап (1930-1960 рр.) – характеризується появою і, безпосередньо, дослідженням суб'єктної проблематики в контексті особистості як суб'єкті діяльності, що було представлено в роботі С. Рубінштейна „Основи загальної психології”, який стверджував, що специфіка процесу людської діяльності полягає в тому, що цей процес створюється самою людиною. Науковець обґрунтував концепцію, яка розкриває діалектику взаємодії суб'єкту і об'єкту – діалектику практичної діяльності людей. Більш того, науковець втілює методологічну конкретизацію філософського поняття „суб'єкт” [1, с. 32 – 33]. В сучасній трактовці поняття „суб'єкт” – це індивід, який активно діє та пізнає і володіє волею та свідомістю. Саме він один із перших залучив поняття „суб'єкт” в психологічну антологію, в реальне існування особистості. Він розглядає поняття суб'єкту з позицій творця власного життя. Отже, С. Рубінштейну належить найбільш розвинена філософсько-психологічна

концепція суб'єкта, яка розкриває особливе місце та роль людини в світі. Науковець запропонував і розробив базові характеристики суб'єкту, такі як активність, здатність до саморозвитку, самодетермінації, саморегуляції, самоудосконалення. В концепції С. Рубінштейна, особливо в розробці теорії про характер та якісну своєрідність людини, зазначається, що основу складає саме суб'єктність людини.

В цей період з'являються публікації, в яких розкривається різні концепції природи психічної активності суб'єкту. Проблема „особистість – суб'єкт” активно досліджується радянськими науковцями та дослідниками.

Третій етап (1960-1980 рр.) – закріплення основних ідей щодо поняття суб'єкту в концепціях адаптації, персоналізації (К. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, А. Брушлинский, В. Петровкий, Леонтьев та ін.); наприкінці цього періоду з'являються праці К. Абульханової-Славської, які вже спеціально присвячені дослідженню феномену „суб'єкт діяльності” [1, с. 36].

К. Абульханова-Славская вважає, що саме завдяки цієї концепції суб'єкта життєдіяльності, значною мірою вдалося з'ясувати специфіку самої особистості. Щодо змісту категорії „суб'єкт”, то науковець пише, що „...далеко не кожен може стати суб'єктом свого життя” [2, с. 34]. Щодо визначення поняття суб'єкту, то науковець вважає, що поняття особистості потребує іншого включення в процес життєдіяльності, тобто створення власного поля особистісної активності в розумінні можливостей – це робить особистість суб'єктом творчості. Так, суб'єкт власно сам ставить перед собою проблеми, виходить поза їх межі и формує нове уявлення про дійсність і про себе [3, с. 258].

Особливу увагу аналізу категорії суб'єкта в психології приділяв А. Брушлинский, який вважає, що суб'єкт завжди є особистістю, але його зміст є більш широким ніж зміст поняття „особистість”, тобто суб'єкт знаходиться на більш високому рівні активності, системності й автономності. Більш того, науковець додає поняття „суб'єктності”, і визначає як системну цілісність всіх складних й противоречивих якостей суб'єкту, в першу чергу психічних процесів, станів і якостей. Відповідно, А. Бершлінський розрізняє поняття „суб'єкт” і „суб'єктність”.

Четвертий етап (1980 – по теперішній час) – інтенсивне дослідження проблематики суб'єктності на міждисциплінарному рівні, яка представлена в цілому ряді концепцій суміжних наук: педагогічна психологія, соціальна педагогіка, теорія і методика навчання та виховання, теорія і методика професійної освіти та ін.

Проблема суб'єктності отримала подальший розвиток та вивчення в роботах О. Волкової, С. Кашлева, Ф. Мухаметзянкової, Т. Ольхової та ін.

В контексті визначення сутності поняття „суб'єктність” постає очевидною проблема узагальнення та інтерпретація різних варіантів

розуміння науковцями суб'єктності з філософської, соціальної, психологічної та педагогічної точок зору. Зрозуміло, що сам термін вперше почали досліджувати в психології, і виникло розуміння важливості співставлення категорій „суб'єкт” і „особистість” та різнобічного аналізу їх тісного зв'язку на різних етапах розвитку людини.

У загальнофілософському контексті основні характеристики суб'єкта діяльності виділяють такі як:

- 1) суб'єкт передбачає наявність об'єкту;
- 2) суб'єкт суспільний за формою, засобами, способами своєї діяльності пізнавальної або практичної;
- 3) суспільний суб'єкт має конкретну, індивідуальну форму реалізації, колективний суб'єкт представлений в кожному індивіді, і навпаки;
- 4) діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктна, в ній формується і сам суб'єкт;
- 5) суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа;
- 6) суб'єктність визначається системою відносин з іншими людьми;
- 7) суб'єктність – це нероздільна цілісність спілкування, діяльності, самосвідомості і буття;
- 8) суб'єктність є динамічне начало, яке не існує поза самою взаємодією міжособистісною, соціальною, діяльнісною;
- 9) суб'єктність є категорія інтерпсихична;
- 10) особистість в якості суб'єкта включає в себе спрямованість, мотиви, становлення до навколишнього, до діяльності, до себе, саморегуляцію, яка проявляється в таких якостях, як зібраність, організованість, терплячість, самодисципліна, креативність, інтелектуальні риси індивідуальності [4, с. 837].

З психологічної точки зору науковець Є. Сергієнко вважає, що цінність категорії суб'єкту для психолого-педагогічної науки полягає в ряді основних аспектів: по-перше, категорія суб'єкту дозволяє звернутися до цілісності вивчення людини, формуванню її особистісних та професійних якостей; по-друге, категорія суб'єкту дозволяє поєднати розрізненні аспекти вивчення індивідуальності в єдину інтегративну індивідуальність людини з психологічної та педагогічної точки зору, і, по-третє, категорія суб'єкту надає можливість вивчення діяльності опосередковане внутрішнім світом людини, її суб'єктними мотивами, вибором, її активною побудовою моделі життєвого шляху. Науковець пропонує наступне гіпотетичне вирішення, „особистість (персона) – це стержнева структура суб'єкт, яка задає загальне спрямування самоорганізації і саморозвитку. Особистість задає напрямок рухомості, суб'єкт – її конкретну реалізацію через координацію вибору цілей та ресурсів індивідуальності людини” [5, с. 128]. Очевидно, особистість вміщує зміст

внутрішньої індивідуальності людини, а суб'єкт виступатиме в якості реалізації в певних обставинах та умовах життєві задуми. Рівень узгодженості в розвитку особистості й суб'єкту є спонтанність поведінки людини. Отже, якщо привести аналогію з мовою, то спонтанне використання мовленнєвими одиницями, означає володіння мовою, як засобом спілкування. Так і спонтанне використання індивідуальності особистості для досягнення і реалізації життєвих задумів є суб'єктністю суб'єкту.

Є. Сергієнко вказує на те, що людина прагне зберегти свою цілісність як суб'єкту і особистості, і відповідно, робить те, що відповідає його життєвим задумам і власної суб'єктності, тобто відповідно власної інтегративної унікальності [5, с. 129].

Суб'єкт реалізується у власних життєвих відношеннях як цілісне психічне новоутворювання. В багатьох психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється саме цілісність суб'єкту. Відповідно, для аналізу і проектування процесу формування суб'єктності студентів передбачає використання принципу цілісності для виявлення характеристик ситуацій і умов, що сприятимуть забезпеченню одночасного і узгодженого формування всіх аспектів суб'єктності.

А. Деркач і Е. Сайко зазначають, що суб'єктність існує як необхідність і, одночасно, є умовою соціального людського життя. В цьому плані суб'єктність постійно постає та відновлюється суб'єктами в якості продукту, як база та умова їх функціонування в якості представників роду людського. Одночасно відбувається невідповідність в соціокультурному виконанні суб'єктності індивіду і суб'єктності суспільства. При цьому ускладнюються структури їх опосередкування, зростає багатофункціональність зв'язків і, одночасно, відбувається спрощення функціональних залежностей окремих суб'єктних структур [6, с. 213].

В контексті соціальної педагогіки суб'єктність особистості є характеристикою не постійною для особистості, така характеристика існує в певних умовах, а саме в умовах соціуму, який безпосередньо визначає можливість проявлення в певний період суб'єктних якостей особистості або суб'єктність особистості [7, с. 9 – 12]. Але з точки зору професійної освіти, принципова відмінність формування суб'єктності студентів від соціальної педагогіки полягає в тому, що цей процес відбувається, в значній мірі, в середовищі університету. Так, середовище університету є своєрідним соціокультурним простором, в якому відбувається формування суб'єктності студентів. Провідним фактором, який безпосередньо визначає здатність студента проявляти свої суб'єктні якості стає соціальний компонент, на який в педагогічній науці не звертають належної уваги в навчально-виховному процесі в університеті. Науковець визначає структуру соціального компоненту навчально-виховного процесу в

університеті, який вміщує: по-перше, самого студента як оточуюче середовище для інших студентів; по-друге, систему соціальних зв'язків, які функціонують в освітньому просторі; по-третє, різноманіття зовнішніх соціальних впливів. Зрозуміло, що середовище університету являє собою певне соціальне, навчально-виховне середовище, в якому відбуваються певні соціальні, навчально-виховні взаємовідносини при цьому такі відносини моделюються у межах університету, що впливає безпосередньо на формування суб'єктності студентів.

Узагальнюючи досвід досліджень з визначення суб'єктності педагога, С. Кашлев вважає, що суб'єктність педагога являє собою якісний стан особистості педагога, що констатує найвищий рівень професійного розвитку особистості педагога. Науковець вважає, що суб'єктність педагога пов'язана із здатністю індивіда перетворювати власну життєдіяльність, педагогічну діяльність в предмет практичного перетворення, удосконалення. Отже, суб'єктність як якісний стан педагога заключається в його здатності відрізнити себе як діяча від процесу та результатів педагогічної діяльності, у здатності віднестися суб'єктивно і зробити свою власну життєдіяльність предметом своєї власної педагогічної діяльності. Тобто, здатність педагога усвідомити себе організатором педагогічного процесу, усвідомити значення педагогічного процесу як усвідомлення умов розвитку, саморозвитку людини.

Сутнісними якостями цього процесу є:

- здатність педагога керувати своїми діями;
- практично перетворювати дійсність, самого себе, учнів, умови розвитку учасників навчального процесу;
- моделювати, планувати способи дій самого себе та учнів, способи взаємодій;
- реалізовувати поставлені програми;
- контролювати хід та оцінювати результати своїх дій;
- рефлексивувати свою діяльність і діяльність учнів, рефлексивувати взаємодію [8, с. 83 – 84].

Треба зазначити, що суб'єктність особистості в сучасних дослідженнях трактується як наділення людини різними якостями, а саме: активність, самостійність, самореалізація, самовизначення, здатність до здійснення специфічної людської форми життєдіяльності. У загальному розумінні суб'єкт розглядається як творець власного життя, здатний перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, адекватно оцінювати власну поведінку і способи своєї діяльності, контролювати наслідки цієї діяльності, в разі потреби, змінювати хід власної поведінки за допомогою дій.

У цілому слід визнати, що внутріособистісна позиція студента означає відповідність його меті, завдань, мотивів, засобів, дій до загальноприйнятих вимог, натомість, існує раціональна потреба у перетинанні меж загальноприйнятих вимог з метою упорядкування системи відносин завданням особистісного та професійного самоудосконалення.

Суб'єктність розглядається як характеристика особистості, яка відображає не тільки її активність, але й вибірковість, активно-відповідальне перетворення відношення до самого себе та до оточуючих, до діяльності, до життя в цілому. Суб'єктність надає студентові самореалізуватися у різних видах діяльності при цьому досягти певних цілей та вирішити конкретні завдання. З психолого-педагогічної точки зору, суб'єктність для студента означає відчуття своєї особистісної значущості в творчому становленні.

*Суб'єктність – це системна якість студента, який оволодіває різноманітними видами і формами педагогічної діяльності і соціальних відносин, який володіє індивідуальним комплексом особистісно-психологічних функцій, що визначає й відображає результативність цієї діяльності, водночас детермінує сутнісну й інтегральну характеристику, перетворювати здібності в соціальнозначущі та професійно важливі якості, при цьому цілеспрямовано, самостійно та саморегульоване.*

З педагогічної точки зору, становлення суб'єктності студента полягає в тому, що студент розглядається як носій педагогічної діяльності, при цьому він виявляє активність, який прагне до саморозуміння, самореалізації свого внутрішнього потенціалу, тобто студент має перетворити свої внутрішні потенційні можливості і прагнення в педагогічну реальність (креативну, комунікативну, пізнавальну). Головним із завдань викладача полягає в тому, щоб допомогти студентові усвідомити його прагнення до саморозвитку, самопізнання й ініціювати цього потенційні можливості і здібності до самовдосконалення. В руслі підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності постає вагомим той факт, що педагогічна взаємодія між студентом і викладачем передбачає урахування позитивно орієнтованих життєвих позицій, професійно орієнтованої поведінки та успішної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу. У зв'язку із вищезазначеним навчально-виховний процес в університеті розглядається як умова суб'єктного перетворення студента до професійно-педагогічної діяльності в навчально-виховному просторі університету.



*Література*

1. Сороковых Г. В. Субъектно-деятельностный подход в лингвистической подготовке студентов неязыковых вузов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08., 13.00.02. – Курск, 2004. – 460 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : монография / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: «Мысль», 1991. – 299 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности : монография / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: «Наука», 1980. – 334 с.
4. Скорич Л. П. Суб'єктність в освітньому процесі / Л. П. Скорич // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка. – 2011. – Випуск 11. – С. 836 – 850.
5. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – №1. – С. 120 – 131.
6. Деркач А. А. Самореализация – основание акмеологического развития : монография / Анатолий Алексеевич Деркач, Эди Викторовна Сайко. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 224 с.
7. Савченко С. В. Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода / Сергій Вікторович Савченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 9 – 12.
8. Кашлев С. С. Теория и практика обеспечения развития субъектности педагога в эколого-педагогической деятельности: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. – Москва, 2004. – 395 с.

*Желанова В.*

*- докторант, кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*

**УДК 37.013 – 047. 23**

**КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ПІДГРУНТЯ ТЕРМІНОСИСТЕМИ  
КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ**

*Стаття присвячена обґрунтуванню терміносистеми контекстного навчання. Викладено концептуальні засади досліджуваного процесу. Автор спирається на єдність міждисциплінарного аналізу, термінологічного методу джерелознавчого аналізу, методу системного аналізу. У статті подається терміносистема контекстного навчання, що представлена трьома підсистемами, а саме: термінами, що характеризують теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання, термінами щодо його психологічних основ, а також термінами, які визначають практичний аспект контекстного навчання.*

**Ключові слова:** *терміносистема контекстного навчання, міждисциплінарний аналіз, метод джерелознавчого аналізу, метод системного аналізу.*

**Желанова В.**

*- докторант, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Луганского национального университета имени Тараса Шевченко*

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ТЕРМИНОСИСТЕМИ  
КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Статья посвящена обоснованию терминосистемы контекстного обучения. Рассмотрены концептуальные основы исследуемого процесса. В статье представлена терминосистема контекстного обучения, которая состоит из трех подсистем, а именно: терминами, которые характеризуют теоретико-методологические аспекты контекстного обучения, терминами, отражающими его психологические основы, а также терминами, которые определяют практический аспект контекстного обучения*

**Ключевые слова:** *терминосистема контекстного обучения, междисциплинарный анализ, метод источниковедческого анализа, метод системного анализа.*

**Gelanova V.**

*– a Doctorate, candidate of psychological sciences, associate professor of department of preschool and initial formation of the Lugansk national university of the name of Taras Shevchenko*

**CONCEPTUAL BASES TERMINOSISTEMI TEACHING  
KONTEKSTNOOGO**

*The article is devoted to the ground of terminosistema of the context teaching. In it terminosistema is presented of the context teaching, which consists of three subsystems, namely: by terms which characterize the teoretiko-methodological aspects of the context teaching, terms, reflecting his psychological основы, and also terms which determine the practical aspect of the context teaching*

**Keywords:** *terminosistema of the context teaching, mezhdisciplinarnyy analysis analysis, method of istochnikovedcheskogo, method of analysis of the systems.*

**Постановка проблеми.** Реалізація провідних напрямів модернізації вищої освіти в Україні пов'язана з впровадженням практико-орієнтованих систем навчання в процес професійної підготовки у ВНЗ. Одним з найбільш продуктивних серед них є контекстне навчання. Оскільки саме в цій системі навчання засобами певних дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця. Концепція контекстного навчання була розроблена в дослідженнях А.Вербицького. Вагомим його доробком є обґрунтування та визначення провідних понять та термінів цієї системи.

Оскільки одним із основних показників наукової та практичної зрілості тієї або тієї теорії є наявність і обґрунтованість її поняттєво-категоріального й термінологічного апарату. Проте потребує розв'язання проблема певної систематизації, тобто створення терміносистеми контекстного навчання.

**Аналіз досліджень.** 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); реалізація контекстно-компетентнісного (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков), інтеграційно-контекстного (О. Ларіонова, В. Теніщева), модульно-контекстного (Л. Костельна, С. Літвінчук), домінантно-контекстного підходів (О. Касатіков) у системі професійної підготовки у ВНЗ; дослідження контекстного навчання у форматі „справожиттєвого підходу” (О. Ткаченко), 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); дослідження контекстного навчання як нової освітньої технології (М. Левківський ); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е. Андреева, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова); виховний потенціал контекстного навчання (Л. Бурдейна). Отже, феномен контекстного навчання розглядається у психолого-педагогічній науці як: 1) науковий підхід; 2) освітня система; 3) інноваційна освітня технологія; 4) форма активного навчання; 5) дидактична умова; 6) умова виховання. Тобто існує певний розбіг наукових підходів до розуміння контекстного навчання, але вони не заперечують один одного, а скоріше доповнюють. Така багатовекторність змісту праць щодо проблеми контекстного навчання дає підставу вважати, що досліджуваний нами феномен є складним, багатоаспектним та поліфункціональним. При цьому його дослідження пов'язане з термінологічною множинністю та різноманітністю. Отже, необхідність систематизації термінів і понять контекстного навчання є очевидною.

**Метою статті** є аналіз концептуальних засад терміносистеми контекстного навчання й визначення її структурних елементів.

**Виклад основного матеріалу.** Уперше виокремлення, обґрунтування та визначення провідних понять та термінів досліджуваної нами освітньої системи здійснив А. Вербицький. Відомий під його авторством глосарій понять контекстного навчання уявляє собою розгорнуті словникові статті, що розкривають концептуальний апарат теорії контекстного навчання.

Зазначений глосарій містить як нові поняття, що з'явилися у науковому обізі разом з концепцією контекстного навчання (контекстне навчання, квазіпрофесійна діяльність), так й поняття та терміни, що вже використовувались у психолого-педагогічній та методичній літературі, але отримали нове осмислення автором у відповідності до теорії контекстного навчання (моделювання в контекстному навчанні, принципи контекстного навчання) [1]. Існує також й децю інший підхід до розгляду поняттєво-категоріального апарату контекстного навчання, зокрема до категорії „контекст” [2]. Відповідно до цього підходу зазначене поняття досліджується як міждисциплінарний феномен на засадах міждисциплінарної методології. Тобто ми стикаємося з явищем, на яке неодноразово звертали увагу відомі методологи педагогіки (В.Краєвський [7], В.Полонський [10] й інші), а саме: відсутність систематизації термінів, багатозначність та різноманітність їх тлумачення, зниження строгості в нормативності слововикористання в науковому контексті, зростаюча нерегульованість процесу використання термінів з інших наук. Безумовно, недостатня чіткість й системність поняттєвого апарату ускладнюють розробку концепції контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

У нашому дослідженні вихідними методологічними позиціями щодо аналізу поняттєвого апарату контекстного навчання є підходи філософів, лінгвістів і методологів педагогіки до аналізу понять як засобу відбиття реальної дійсності. Ми також спираємось на лінгвістичне трактування термінів як «спеціальних слів, що обмежені своїм певним призначенням; слів, що прагнуть бути однозначними як точне вираження понять та назв речей» [11, с. 115]; термінології – «як сукупності термінів даної галузі виробництва, діяльності, знання, що створює особливий сектор лексики, найбільш доступний свідомому регулюванню й упорядкуванню» [11, с. 116].

На підставі підходів до удосконалення наукової термінології (В.Краєвський, Є.Михайличев, В.Полонський), у процесі аналізу термінів контекстного навчання нами було використано метод міждисциплінарного аналізу, термінологічний метод джерелознавчого аналізу для корегування поняттєвого апарату контекстного навчання з позицій методології педагогіки; метод системного аналізу.

Отже, ретельний міждисциплінарний аналіз поняття «контекст» відповідно феноменології лінгвістики (лінгвістичний контекст); психолінгвістики (екстралінгвістичний контекст), філософії (індивідуальний, смисловий контекст), психології (екзистенціальний контекст; ситуаційний контекст; акціональний контекст (контекст дії); психологічний контекст, когнітивно-прагматичний контекст) та педагогіки (предметно-професійний, кроскультурний, соціальний, соціокультурний, наукового знання, навчального предмету, дидактичний, особистісної

значущості, контекст розуміння) нами був представлений в попередніх працях. Нами було також з'ясовано, що практичну реалізацію в освітньому процесі категорія „контекст” отримала в теорії та технології контекстного навчання. На підставі зазначеного аналізу нами була обґрунтована таксономія видів контексту [3].

З метою встановлення інформаційних можливостей певних термінів (повноти, достовірності, новизни), а також аргументованого оцінювання їх значення щодо теорії й технології контекстного навчання нами було використано метод джерелознавчого аналізу. Суть і своєрідність методології джерелознавства полягає у визнанні чужої (а не лише своєї) свідомості в тріаді «людина-твір-людина». (О. Медушевська) [8]. У цій тріаді методологія джерелознавства розрізняє два типи взаємозв'язків і відповідно два типи дослідницької діяльності. При першому типі взаємозв'язків розглядається відношення твору до тієї історичної реальності, у процесі функціонування якої він був створений. При другому типі – суб'єкт, що пізнає, включає твір у реальність сучасної йому епохи, тобто відбувається «зустріч двох індивідуальностей» (М. Бахтін), а саме творця і дослідника. Якщо ці положення адаптувати до нашого дослідження, то на підставі методу джерелознавчого аналізу ми вивчаємо певні, вже існуючі терміни щодо проблеми контекстного навчання, визначаємо їх інформаційні можливості, вагомість, а потім обґрунтовуємо своє розуміння й формулюємо їх визначення.

Для розробки системи поняттєвого апарату контекстного навчання нами також застосовувався метод системного аналізу, тобто такого напряму методології наукового пізнання, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем (І. Блауберг, Е. Юдін), як деякої цілісності, з визначенням елементів, що складають її, їх взаємин, а також стосунків кожного елемента й системи.

Становлення системного підходу, його філософські аспекти й методологічні функції розроблені в працях В.Афанасьєва, І. Блауберга, Н. Мойсеєва, В. Садовського, А. Уємова, Е. Юдіна. У дослідженнях цих науковців виокремлено показники, що характеризують систему як об'єкт пізнання, які є ґрунтовними в нашому дослідженні, а саме:

- цілісність як інтегративна якість, що не зводиться до властивостей або якостей елементів, що утворюють систему;
- структурність, тобто наявність упорядкованих зв'язків й відносин сукупності елементів, що обумовлені місцем кожного елемента в системі;
- взаємозв'язок системи й середовища, тобто прояв системних якостей у процесі взаємодії з середовищем;
- ієрархічність, тобто представлення кожного компоненту системи як підсистеми й всієї системи як компонента більшої системи.

Можливості системного підходу щодо дослідження педагогічних явищ представлені у працях А.Корольова [5]. Науковець обґрунтовує такі ознаки педагогічної системи, як цілісність, взаємозв'язок компонентів, зв'язок із зовнішнім середовищем, хоча він не дає визначення поняття «педагогічна система». Проте питання щодо формування й функціонування педагогічних систем найбільш ретельно досліджується в працях Н. Кузьміної. Вона визначає педагогічну систему як «безліч взаємопов'язаних структурних й функціональних компонентів, підлеглих меті виховання, освіти, навчання зростаючого покоління й дорослих людей» [6, с.10].

Отже, ґрунтуючись на зазначених наукових підходах, ми вважаємо, що досліджувана нами терміносистема контекстного навчання володіє усіма ознаками системного об'єкта, а саме:

– вона є цілісною, оскільки, з одного боку, її можливо виокремити із середовища, а з другого – вона розподіляється на зв'язні структурні елементи, відсутність хоча б одного з них призводить до порушення логіки їх побудови, тобто самої терміносистеми контекстного навчання;

– інтегративними якостями цієї системи виступають ті цілі, цінності, установки, що формуються, виявляються й розвиваються в процесі контекстного навчання;

– система є відкритою, тобто сприйнятливою до стратегічних змін, що відбуваються в загальній системі освіти у ВНЗ, при цьому цей процес є двобічним, тобто, з одного боку, процес модернізації сучасної вищої освіти впливає на компоненти системи, тобто вони відбивають основні його напрями, а з іншого – кожний елемент системи впливає на якість контекстного навчання, що є однією з відомих практико-орієнтованих технологій навчання, з впровадженням яких й пов'язується реформування вищої освіти;

– система є ієрархічною, оскільки побудована з елементів, кожний з яких є також складною підсистемою.

При аналізі термінів контекстного навчання в межах системного підходу ми спирались на критерії, що представлені в дослідженнях Е. Михайлічева [9]. Розглянемо їх.

Тривалість поняття, тобто час уведення його в науку, довгочасність періоду його збереження без істотного перегляду основного змісту. Отже, цей критерій характеризує актуальність терміну.

Структурно-ієрархічний рівень. Поняття мають різний ступень узагальнення й відбивають різні за значущістю явища та їх ознаки, співвідносяться з різними теоріями та концепціями.

Автономність – дубльованість понять.. У терміносистемі, що складається з різних джерел існують як поняття, що дублюють один одне, так й відносно автономні.

Загальноприйнятність понять, що характеризується адаптованістю до реальної практики, звичністю й поширеністю.

Сучасність – архаїчність поняття. Даний критерій відбиває специфічний аспект «історичної репутації» терміну та його «модність».

Операційність понять. Цей критерій відбиває структурну складність конструкта-моделі поняття, можливості визначення характеристик, що діагностуються.

Співвіднесеність з управлінським рівнем, що є однією з провідних характеристик змістовності й масштабності явищ, що відбиває поняття.

Синтаксична складність поняття. Цей критерій виступає як лінгвістичний, й найбільш пов'язаний зі зручністю використання термінів.

Отже, зазначені критерії враховувались нами при складанні терміносистеми контекстного навчання.

Для визначення терміносистеми, що містить категоріальний апарат, систему понять необхідно визначити коло провідних джерел, що є насиченими термінологічно, а також, що відбивають провідну проблематику теорії та технології контекстного навчання. Це завдання ми розв'язали в певних попередніх працях, у яких було виокремлено найбільш значущі дослідження щодо проблеми контекстного навчання, з'ясовано напрями вивчення зазначеного феномену, а також здійснено дефініційний аналіз провідних понять [4]. Отже, нами була визначена найбільш поширена в сучасній психолого-педагогічній теорії термінологія, що відбиває сутність контекстного навчання; відкореговано результати міждисциплінарного аналізу поняття «контекст» з позицій методології педагогіки.

Сучасна термінологія є сукупністю спеціальних найменувань з різних галузей науки, що функціонують в сфері професійного спілкування. Лінгвісти виокремлюють два самостійних напрями дослідження термінології, а саме: теоретичний і прикладний [11]. Поділяючи цей науковий підхід, ми вважаємо доцільним додати ще й третій напрям, пов'язаний з психологічними аспектами контекстного навчання. Така логіка дослідницьких дій детермінована тим, що система контекстного навчання є глибоко психологізованою, оскільки одним з провідних її джерел є теорія діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). При цьому теорію контекстного навчання можна вважати одним із напрямів розвитку діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду. Оскільки, відповідно до теорії діяльності, оволодіння соціальним досвідом здійснюється не шляхом передачі студентові інформації, а у процесі його власної, внутрішньо вмотивованої активності, що ініціюється самим

суб'єктом і спрямована на предмети та явища навколишнього світу. Отже, реалізація діяльнісного підходу в межах контекстного навчання співвідноситься з впровадженням «суб'єктного» підходу, метою якого є формування професійної суб'єктності майбутнього фахівця, що проявляється в прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності, підґрунтям яких є Я-концепція й самооцінка як вагомні складові самосвідомості особистості.

Контекстне навчання є смислоорієнтованим, тобто спрямованим на формування мотиваційно-сислової й ціннісної сфери особистості.

У межах нашого дослідження ми доводимо значущість рефлексивних механізмів особистості в процесі професіоналізації майбутнього фахівця в системі контекстного навчання. Таким чином, психологічне підґрунтя зазначеної освітньої системи є очевидним. Отже, представимо терміносистему контекстного навчання в табл. 1.

Таблиця 1

Терміносистема контекстного навчання

Терміни, що характеризують теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання	Терміни, що пов'язані з психологічними основами контекстного навчання	Терміни, що характеризують практичний аспект контекстного навчання
1	2	3
парадигма; освітня парадигма, особистісно-орієнтована парадигма освіти; рефлексивно-орієнтована парадигма освіти; смисло-орієнтована парадигма; поліпарадигмальність; діяльнісний підхід; системний підхід; суб'єктний підхід; акмеологічний підхід; аксіологічний підхід; контекстний підхід;	рефлексивно-антиципаційний процес; мотиваційний синдром; побічний продукт; пізнавальні мотиви; професійні мотиви; смислоутворювальні мотиви; трансформація мотивів; смислоутворення; смислоусвідомлення; смислосбудівництво; смисловий конструкт; смислові диспозиції; „велика” й „мала” динаміка смислових утворень;	мета контекстного навчання; зміст контекстного навчання; навчальна діяльність академічного типу; квазіпрофесійна діяльність; навчально-професійна діяльність; семіотична навчальна модель; соціальна навчальна модель; імітаційна навчальна модель;



*Продовж. табл. 1.*

1	2	3
рефлексивно-контекстний підхід; модульно-контекстний підхід; доминантно-контекстний підхід, «справожиттєвий підхід»; інтеграційно-контекстний підхід; контекстно-компетентнісний підхід; контекст; контекстне навчання; таксономія видів контексту; просторово-часовий контекст: „минуле - сьогодення - майбутнє”; принципи контекстного навчання	«школа мислення»; «школа пам'яті»; самовизначення; самореалізація; самоактуалізація.	методи активного навчання; лекція удвох; лекція-візуалізація; лекція-прес-конференція; ділова гра; аналіз пед. ситуацій; заняття-тренінги; проблемна лекція; модеративний семінар, заняття – коучинги; рольове «інструментування професійних дій та вчинків»; смысловиявляючий текст смыслоактуалізуючий діалог; суб'єктний досвід; виховний потенціал контекстного навчання

Отже, на підставі використання методу міждисциплінарного аналізу, джерелознавчого аналізу, а також системного аналізу ми розробили терміносистему контекстного навчання, що складається з трьох підсистем, а саме: термінів, що характеризують теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання; термінів, що пов'язані з психологічними основами контекстного навчання; термінів, що характеризують практичний аспект контекстного навчання. Логіка такої диференціації підсистем відповідає рівням методології наукового пізнання, а саме: філософському, загально-науковому, конкретно-науковому й технологічному.

### *Література*

1. Вербицкий, А. А. Глоссарий терминов и понятий контекстного обучения [Текст] : [система пед. образования] / А.А. Вербицкий // Контекстное обучение: теория и практика . – М. : РИЦ «Альфа», 2004. – Вып.1. – С.3–21 .
2. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике : монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников.– М. : Логос, 2010. –300 с.

3. Желанова В. В. Логіко-семантичний та психолого-педагогічний аналіз поняття «контекст»/ Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – 2011/С. – №4. – червень-вересень. – С. 152-157.
4. Желанова В. В. Стан дослідженості проблеми контекстного навчання у психолого-педагогічній теорії/ Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2011. – №20 (231) жовтень. – С. 37 – 53.
5. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С.103 – 115.
6. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Н. В. Кузьмина. – Методы системного педагогического исследования: Учеб. Пособие /Под ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – С. 7 – 45.
7. Краевский В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. – 2002. – №1. – С. 3–101.
8. Медушевская О. М. Источниковедение: теория, история, метод/ О. М. Медушевская. – М.: Изд-во РГУ. – 1996. – 79 с.
9. Михайлычев Е. А. Терминология педагогической диагностики / Е.А.Михайлычев. – Ростов – н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 1997. – 86 с.
10. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогического исследования. / В. М. Полонский. – М.: Просвещение, 1987. –287 с.
11. Реформаторский А. А. Введение в языкознание /А.А.Реформаторский. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 536 с.

**Гуляр О.**

*доцент, кандидат педагогічних наук, кафедра психології Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 159.9**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА САМОСВІДОМОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

*В статті досліджується проблема розвитку національної свідомості та самосвідомості в умовах сучасної школи. На матеріалі вивчення психолого-педагогічної літератури проводиться теоретичний аналіз та експериментальне дослідження впливу національної свідомості та самосвідомості на формування у підростаючого покоління духовності, самобутнього ідейно-морального, емоційно-естетичного, художньо-творчого потенціалу.*

**Ключові слова:** *свідомість, самосвідомість, система виховання, національне виховання, національна свідомість, естетична свідомість, концепція, діяльність, психічні процеси, взаємодія.*

**Гуляр О.**

*доцент, кандидат педагогічних наук, кафедра психології Славянського державного педагогічного університету*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ И САМОСОЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

*В статье исследуется проблема развития национального сознания и самосознания в условиях современной школы. На материале изучения психолого-педагогической литературы проводится теоретический анализ и экспериментальное исследование влияния национального сознания и самосознания на формирование у подрастающего поколения духовности, самобытно идейно-морального, эмоционально-эстетического, художественно-творческого потенциала.*

**Ключевые слова:** *сознание, самосознание, система воспитания, национальное воспитание, национальное сознание, эстетическое сознание, концепция, деятельность, психические процессы, взаимодействие.*

**Gulyar O.**

*associate professor, candidate of pedagogical sciences, department of psychology of the Slovyansk State Pedagogical University*

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF NATIONAL CONSCIOUSNESS AND SELF-CONSCIOUSNESS IN THE CONTEXT OF THE MODERN SCHOOL**

*In the article the problem of the development of national consciousness and self-consciousness in the context of the modern school. On the material of the study of psychological and pedagogical literature carried out theoretical analysis and experimental investigation of the influence of the national consciousness and self-consciousness on the formation of the younger generation of spirituality, original ideological-moral, emotional, aesthetic, artistic and creative potential.*

**Key words:** *consciousness, self-consciousness, the system of education, national education, national consciousness, aesthetic consciousness, the concept of activity, mental processes, and interaction.*

**Постановка проблеми.** Кілька століть традиційна національна система виховання, що склалася в Україні, піддавалася руйнації, зізнавала різних деформацій. Тривалий час вона нехтувалася, заборонялась завойовниками України, а в останні десятиліття взагалі була відкинута та замінена так званою системою комуністичного виховання. Ідея комунізму була нав'язана Україні зовні і у масі заперечувалася, сприймалася як чужа, що в основі своїй суперечить українському менталітетові (індивідуалізм, пошана до національних традицій, глибинні християнські вірування тощо).

Розбудова незалежної української держави, усього українського суспільства в цілому, ставлять нові вимоги до вітчизняної школи. Вся система сучасного національного виховання зорієнтована, насамперед, на виховання громадянина, вона спрямована на розвиток патріотизму, національної свідомості, політичної культури, дбайливого ставлення до природи, культури міжетнічних відносин, культури поведінки особистості.

Сьогодні, як ніколи, необхідні свідомі зусилля, спрямовані на виховання людей активних, соціально відповідальних, гідних слави предків і свідомих своєї відповідальності за долю держави і людства в цілому.

Без оволодіння дітьми в сім'ї, дитячому садку, школі культурою народу, пізнання його самобутнього національного обличчя, практичного продовження його культурно-історичних традицій, звичаїв годі й думати про успіх перебудови навчально-виховного процесу. Оновлення педагогіки на народознавчих засадах – ось провідний напрям роботи, від якого залежить доля майбутніх поколінь, доля нашої країни.

**Мета статті** – розкрити теоретичні та практичні положення формування у підростаючого покоління національної свідомості і самосвідомості в закладах освіти.

**Аналіз останніх досліджень.** Питаннями національного виховання в умовах сучасної школи займаються Г. Дем'янюк, О.Ковальчук, В.Кузь, І.Мартинюк, М.Стельмахович та ін., які приділяють велику увагу оволодінню педагогами і впровадженню в справу виховання в сім'ї, дитячому садку, школі ідей і засобів народної педагогіки, народознавства. Така робота – основа формування історичної пам'яті, духовності, національної свідомості і самосвідомості підростаючих поколінь.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. Видатні філософи, етнографи, психологи і педагоги світу здавна визначали, що виховання має яскраво виражений національний характер. Як немає людини взагалі (абстрактної, безликої, без конкретної національної приналежності), так немає і виховання взагалі. Видатний український педагог С.Русова стверджувала: “Національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а, навпаки, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів...” [1, 57]. У тлумаченні змісту національного виховання велику цінність також становлять повчання В.Мономаха, Я.Мудрого, твори Т.Шевченка, Б.Гринченка, В.Сухомлинського.

Нині, спираючись на глибинні національно-виховні традиції свого народу, національна система виховання поступово відроджується. Ідея

національного відродження України, розбудови незалежної правової держави поступово стає визначальною в організації виховного процесу в суспільстві, основоположною у визначенні його головної мети. А надійною рушійною силою виступає виховання, а саме – національне виховання.

Національне виховання – це виховання підростаючого покоління у душі українського виховного ідеалу на багатовікових традиціях. Воно ґрунтується на засадах родинного виховання, ідеях і засобах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що уособлюють кращі зразки виховної мудрості народу.

Державна незалежність, яку здобула Україна наприкінці ХХ століття, призвела до активізації пошуків нових шляхів національного виховання:

- створено *Державну національну програму “Освіта” (“Україна ХХІ століття”)*, у якій підкреслюється, що одним з головних шляхів докорінного поліпшення виховання підростаючого покоління є реформування змісту виховання, наповнення його культурно-історичними надбаннями українського народу, наголошується на необхідності формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу тощо [2];
- розроблена та активно впроваджується в життя *“Концепція національного виховання”*, у якій визначено сутність і особливості української національної системи виховання, сформульовано основні принципи та напрями національного виховання, серед яких провідне місце займає формування особистості з розвиненою духовністю та національною самосвідомістю [4];
- створено *“Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”*, що також передбачає суттєву трансформацію світоглядних орієнтацій та самосвідомості підростаючого покоління [3].

Реалізація концепцій на практиці зумовлює успішне формування у підростаючих поколінь духовності, самобутнього ідейно-морального, емоційно-естетичного, художньо-творчого потенціалу. Створені на основі цих концепцій різноманітні програми, посібники і підручники з проблем національного виховання забезпечують сприятливі умови для розвитку особистості, формування підростаючих поколінь у душі вірності заповітам батьків, дідів і прадідів, виховання українського патріотизму, загальнолюдських цінностей.

Все, що було зазначене вище, свідчить про надзвичайну актуальність проблеми пошуку нових підходів у національному вихованні підростаючого покоління. Окремо слід приділити увагу науковому визначенню поняття свідомості.

Проблема свідомості завжди привертала увагу філософів, оскільки визначення місця і ролі людини у світі передбачає з'ясування природи людської свідомості. Свідомість – вища форма відображення об'єктивної дійсності, притаманна лише людині; спосіб її відношення до світу і самої себе, опосередкований загальними формами суспільно-історичної діяльності людей [5, 436].

До складу свідомості входять *відчуття* та *уявлення*, через те що вони мають певні *значення* і *сенси*. Знання, значення і сенси, що зберігаються в мові, спрямовують та диференціюють почуття людини, волю, увагу та інші психічні акти, об'єднуючи їх в єдину свідомість. Знання, що накопичені історією, політичні і правові ідеї, досягнення мистецтва, мораль, релігія і суспільна психологія являють собою свідомість суспільства в цілому (суспільну свідомість). Але, ототожнювати свідомість тільки із знанням і мовним мисленням не можна. Поза живої, чуттєво-вольової, активної діяльності всієї сфери психічного, мислення взагалі не існує.

Свідомість, увібравши до себе історичний досвід, знання і методи мислення, відпрацьовані історією, засвоює дійсність ідеально. При цьому обираються нові цілі і завдання, створюються проекти майбутнього, що спрямовує всю практичну діяльність людини. Свідомість формується дійсністю, щоб у свою чергу впливати на цю дійсність, визначати та регулювати її.

Поняття свідомості – ключове для аналізу усіх форм духовної і душевної життєдіяльності людини, засіб контролю, регулювання, управління взаємовідносинами між людиною і світом. Питання про суть свідомості, її характер, співвідношення з буттям торкаються вихідних світоглядних основ будь-якого філософського напрямку.

В естетиці свідомість розглядається як одна з форм суспільної свідомості разом з політичною, правовою, релігійною, науковою тощо. Естетична свідомість є відбиттям дійсності та її оцінкою з позицій естетичного ідеалу і виступає як поняття, що визначає систему взаємопроникаючих та взаємо доповнюючих компонентів. До цієї системи входять естетичні почуття, смаки, сприймання, судження, цінності, погляди та ін. Об'єктом відображення естетичної свідомості є природна і соціальна дійсність, засвоєна соціокультурним досвідом людини, яку індивід переводить в естетичний план [6].

Естетична свідомість об'єктивується у ціннісних відношеннях, які реалізуються через конкретних індивідів та поза індивідуальної свідомості існувати не можуть. У свою чергу, персоніфіковані форми свідомості (почуття, сприймання, уявлення) набувають естетичний зміст лише у співвідношенні з цінностями певної системи естетичних відношень.

Поняття естетичної свідомості співвідноситься з категорією “естетичної дійсності” та складає її духовний, ідеальний план.

З точки зору психології свідомість – мінливий потік вражень, які йдуть від відчуттів та думок. Свідомість має біологічні функції і разом з іншими психічними явищами, зокрема емоціями, слугує пристосуванню людини до навколишнього світу. Вона є функцією мозку і підпорядковується діям рефлекторного принципу. Крім того свідомість має власну активність і може спрямовувати нервові процеси так, щоб вони приводили до найсприятливіших для неї результатів. Вона характеризується своїми станами, кожний з яких глибоко індивідуалізований, фактично є виявом самосвідомості – уявлення людини про саму себе [7].

Психіка формується в діяльності, посідає у ній певне місце, виявляє через неї свої особливості. На відміну від тварини, людина у процесі діяльності наділяє значеннями предметний світ, унаслідок чого він постає перед нею в об’єктивному, незалежному від потреб існуванні – як образ свідомості. Значення, у свою чергу, стають формою існування свідомості, і вони, засвоюючись дитиною під час комунікативної діяльності (спілкування) з дорослим, зумовлюють усвідомлення нею дійсності. При цьому діяльність дитини має форму освоєння – привласнення здобутків попередніх поколінь, об’єктивованих у продуктах матеріальної і духовної культури.

У психології свідомість розглядається у формах індивідуальної і суспільної свідомості, що містять чуттєві образи (“тканина свідомості”) і значення. Перші несуть в собі чуттєву інформацію про дійсність, другі – узагальнені відомості про неї. Крім цього, індивідуальній свідомості притаманний особистісний смисл, а саме унікальне ставлення людини до світу і самої себе. З діяльністю пов’язане й ставлення особистості – людини як суб’єкта соціальних стосунків. Людина демонструє активність, що характеризує її як особистість, коли вибирає серед сукупності своїх діяльностей основні, виявляючи тим самим своє ставлення до світу.

Психологія завжди прагнула продовжити лінію філософського аналізу свідомості до конкретних процесів її виникнення й функціонування, тобто здійснити логічний перехід від закономірностей, притаманних свідомості людини взагалі, до закономірностей індивідуальної свідомості.

До складу індивідуальної свідомості входить особистісний смисл – індивідуалізоване відображення реального ставлення людини до певних явищ дійсності. Ця обставина надає свідомості небезстороннього характеру, підкреслює, що образ світу є приналежністю індивіда, його власністю. Водночас смисл стосується сфери буття, де містяться його джерела, реально пом’якшуючи опозицію свідомості і буття. Свідомість проникнута смислом, він позначає в образі найпривабливіші предмети,

нерідко наділяє їх додатковим значенням, породжує надціннісні ідеї, зрештою, може спотворювати відображення дійсності. Проте завдяки цьому складникові свідомість є живим психічним утворенням, яке має свою, а не лише зовнішню детерміновану, логіку розвитку.

Індивід живе в світі і світ живе в індивіді. У свідомості індивід відображає світ. Тому свідомість, як і психіка, є суб'єктивним і суб'єктивним явищем. Вона є образом, що відкриває індивідові світ і водночас накладає на світ відбиток його власного буття.

Свідомість не слід ототожнювати з усією психікою. Це особливий психічний процес або їх сукупність. Свідомість – особливе утворення, що сформувалося у ході суспільно-історичного розвитку на основі праці як специфічного виду людської діяльності, специфічна форма цілеспрямованого психічного відображення. Вона являє собою таку функцію людської психіки, сутність якої полягає в адекватному, узагальненому, цілеспрямованому активному відображенні.

Отже, свідомість – це не просто образ дійсності, а особлива форма психічної діяльності, орієнтована на відображення і перетворення дійсності.

Необхідною складовою свідомості є знання. Поза знанням нема свідомості. Усвідомити який-небудь об'єкт – значить включити його в систему своїх знань і віднести до певного класу предметів, явищ. Свідомість постає як знання про зовнішній і внутрішній світ, про самого себе. Свідомість проявляється не лише в узагальненому знанні навколишньої дійсності, а й у певному оцінювальному, теоретичному і практичному ставленні до неї. Тому іншою необхідною складовою свідомості є *переживання* людиною того, що для неї в навколишній дійсності є значущим. Якщо призначення пізнавальної діяльності свідомості – це якомога більш адекватне пізнання об'єкта, то, відображаючи світ у формі переживань, людина оцінює його, виявляє своє ставлення до обставин, що вже існують або передбачаються нею, для власної діяльності та її результатів, до інших людей, до того, що задовольняє або не задовольняє її потреби, відповідає чи не відповідає її інтересам, уявленням і поняттям.

Свідомість не дана людині від народження. Вона формується не природою, а суспільством. З'явившись на світ, дитина ще не здатна відразу суб'єктивно відокремити себе від зовнішнього світу, вона немовби “розчинена” в ньому. Її свідомість складається поступово через оволодіння в процесі життєдіяльності багатствами суспільної свідомості.

Свідомість – це продукт суспільно-історичного розвитку людства. Як і завдяки чому розвивалася свідомість? На це питання ми знаходимо відповідь у працях О.Леонтьєва [8].



Основою якісної зміни в розвитку психіки – переходу до свідомості – є специфічна людська діяльність, праця, що являє собою спільну перетворювальну діяльність, спрямовану на загальну ціль (при відмінності функцій, що виконуються окремими людьми і суттєво відрізняються від будь-яких дій тварин). Складна діяльність вищих тварин, зазначає О.М.Леонт'єв, що підпорядкована природним предметним зв'язкам і відношенням, у людини перетворюється на діяльність, підпорядковану суспільним зв'язкам і відносинам. Це має вирішальне значення у зародженні власне людської психіки. Вона є тією безпосередньою причиною, завдяки якій виникає специфічна людська форма відображення дійсності – свідомість людини [8, 124].

Усвідомлення є актом свідомості, предметом якого є сама її діяльність. Усвідомлення – це фокусування свідомості на психічних процесах, на тих чуттєвих образах дійсності, які особистість завдяки їм стримує. В основі усвідомлення лежить узагальнення власних психічних процесів, що приводить до оволодіння ними.

Крім свідомих форм відображення дійсності, для людини характерні й такі, що перебувають немовби за “порогом” свідомості, не досягають належного ступеня інтенсивності або напруженості, щоб звернути на себе увагу.

Явища людської психіки дуже різноманітні. І далеко не всі з них охоплюються сферою свідомості. Психічна діяльність може не перебувати у фокусі свідомості, не досягати рівня свідомості (досвідомий чи передсвідомий стан) або опускатися нижче порога свідомості (підсвідоме).

Сукупність психічних явищ, станів і дій, відсутніх у свідомості людини, що лежать поза сферою розуму, невідомі їй і принаймні в даний момент не піддаються контролю, належать до несвідомого.

Усвідомлення людиною світу не зводиться до відображення лише зовнішніх об'єктів. Фокус свідомості може бути спрямований й на самого суб'єкта, на його власну діяльність, його внутрішній світ. Таке усвідомлення людиною самої себе отримало в психології статус особливого феномена – *самосвідомості*.

Самосвідомість являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – уявлення, а потім у поняття свого власного “я” як суб'єкта, що відрізняється від інших суб'єктів.

На відміну від свідомості самосвідомість орієнтована на осмислення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві. Якщо свідомість є знанням про іншого, то

самосвідомість – знанням людини про саму себе. Якщо свідомість орієнтована на весь об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона виступає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання.

У педагогічній науці свідомість особистості, її емоційно почуттєва сфера виступають як компоненти процесу виховання. На базі певного рівня свідомості виховуються *переконання*, які поділяються за змістом на ідейні, моральні, наукові.

Свідомість також стимулює пізнавальну діяльність, якщо дитина розуміє, то вона легше засвоює і бажає вчитися і навпаки. Активність завжди виражає певну спрямованість особистості, зосередженість свідомості на значущих для учня об'єктах.

Свідомість складає духовний потенціал особистості, до якого включається увесь запас знань і вражень людини. Показником зрілості свідомості є реальний вчинок і тут важливо не те, як людина думає і каже, а те, як вона вчиняє. Під впливом різних суперечливих життєвих обставин у людини відбувається розрив між свідомістю та поведінкою, у вихованні – між словом та справою.

**Висновки.** Таким чином, свідомість має складний комплекс передумов виникнення і розвитку: біологічних (розвиток нервової системи і психіки), суспільно-історичних (розвиток суспільства і культури, у якій зафіксовані форми і засоби практичної і духовної діяльності, спілкування) і індивідуальні (формування внутрішнього Я, власний життєвий досвід).

Національна свідомість та самосвідомість, як найважливіші громадські риси особистості, формуються всіма засобами рідної мови, історії, культури, мистецтва, народними традиціями і звичаями тощо.

### Література

1. Опанасенко Н. Софія Русова про формування національної свідомості дитини у початковій школі // Рідна школа. – 2000. - №10. – С.57-59.
2. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"). – К.: Наука, 1994. – 20с.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. - №2. – С.3-8.
4. Концепція національного виховання // Початкова школа. – 1995. - №2. – С.18-25.
5. Фролов И.Т. Философский словарь. – М.: Изд-во полит.лит-ры, 1987. – 467с.
6. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А.Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447с.
7. Трофімов Ю.Л. Психологія. – К.: Либідь, 2000.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Наука, 1977.

## ДЕФЕКТОЛОГІЯ

*Дмитрієва І.*

- завідувач кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор

УДК 376.091. 2:7

**КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ (НА МАТЕРІАЛІ ЗМІСТУ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ «СВІТ МИСТЕЦТВА»)**

*У статті розглянуто питання корекційної спрямованості навчально-виховного процесу в спеціальних загальноосвітніх школах для дітей, які потребують корекції розумового розвитку.*

**Ключові слова:** корекційна спрямованість, розумово відсталі учні, мистецтво.

*Дмитриева И.*

- заведующая кафедрой методик коррекционного обучения Славянского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор

**КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОДЕРЖАНИЯ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «МИР ИСКУССТВА»)**

*В статье рассматриваются вопросы коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса в специальных общеобразовательных школах для детей, которые требуют коррекции умственного развития.*

**Ключевые слова:** коррекционная направленность, умственно отсталые школьники, искусство.

*Dmitrieva I.*

- managing chair of techniques of correctional training of Slavyansk state pedagogical university, the doctor of pedagogical sciences, the professor

**CORRECTIONAL ORIENTATION OF TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS AT AUXILIARY SCHOOL (ON THE MATERIAL OF THE MAINTENANCE OF THE FACULTATIVE COURSE «THE WORLD OF ART»)**

*This article discusses the issues of correctional orientation of the educational process in special schools for children who require correction of cognitive development.*

**Key words:** *children with deviations in intellectual sphere, mental retardation students, art.*

**Актуальність теми.** Новий зміст спеціальної освіти передбачає звернення до світу дитини з метою навчання її свідомої регуляції поведінки, а надалі – успішної соціальної взаємодії. У цьому плані необхідним є врахування концепції всебічного естетичного розвитку, адже формування й підвищення естетичної культури дає дітям можливість відчувати себе особистістю, повноцінним громадянином суспільства, не обмежує їхнього спілкування вузькими рамками інтернату, долає соціальну ізоляваність. З огляду на це постає проблема перебудови сформованої в сучасному досвіді допоміжної школі системи естетичного виховання, особливо учнів старших класів – включення дещо обмежених завдань розвитку естетичного сприймання та навчання елементарних навичок естетичної діяльності до більш широкої системи естетичного виховання, яка спирається на естетично-розвиткові можливості мистецтва.

Йдеться про те, щоб мистецтво за глибиною свого впливу посіло поряд з іншими засобами корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми достойне місце, що потребує збільшення не лише питомої ваги художньо-естетичних впливів у навчально-виховному процесі, але і якісних змін, які нададуть змогу ефективніше формувати й розвивати в розумово відсталих учнів уміння давати адекватну оцінку естетичного явища, осягати його образну сутність, виявляти співпереживання, співчуття, проявляти творчі здібності та індивідуальні нахили в практичній діяльності тощо. При цьому мистецтво має розглядатися не лише як джерело естетичного виховання, а також як універсальний засіб формування світоглядних уявлень, ціннісних орієнтацій, елементів загальної культури. Певною мірою впливаючи на внутрішній світ дитини, мистецтво залучає її до людських емоцій, виховує здатність орієнтуватися в навколишньому житті, пробуджує сприйнятливність до прекрасного, стимулює розвиток образного мислення, асоціативної пам'яті, елементів художньої уяви. Іншими словами, тут закладається основна здатність, що розвивається мистецтвом: бачити життя, з цікавістю вглядатися в нього, відкривати через мистецтво його красу, різноманітність та багатство.

**Виклад основного матеріалу.** В нашому дослідженні навчально-виховна робота в межах формувального експерименту здійснювалася на базі 8-ми допоміжних шкіл-інтернатів Волинської, Донецької, Запорізької й Харківської областей протягом 4-х років. Підкреслимо, що дослідна робота мала довготривалий, поступовий, систематичний та цілеспрямований характер і ґрунтувалася на висловлюванні В.Сухомлинського, який, говорячи про труднощі естетичного виховання як виховання насамперед

почуття прекрасного в дитини, наголошував: «Доводиться чекати роками, поки за якихось обставин і настрою серце дитини переповниться щастям. Чекати цієї миті, вірити, що вона прийде, підготовлювати її – ось що слід робити педагогу. Виховання почуттів – найскладніше в роботі вчителя. Вірте в дитину, і вона полюбить прекрасне» [6, с.21]. Окрім того, у нашій експериментальній роботі підтвердилися результати спостережень І.Єременко, В.Синьова, Г.Мерсіянової, Ж.Шиф та інших науковців-дефектологів про те, що з розумово відсталими школярами нові методичні прийоми, введені до роботи, виявляють свою ефективність далеко не відразу, потребуються значний час і наполегливість педагога для того, щоб такі прийоми призвели до помітних освітніх та корекційно-розвиткових результатів.

Основними педагогічними умовами, які мали забезпечити ефективність функціонування багаторівневої педагогічної моделі естетичного виховання у 6 – 9-х класах допоміжної школи, були визначені такі:

1) корекційне спрямування системи естетичного виховання на виправлення недоліків і розвиток інтелектуальних, емоційно-чуттєвих і ціннісних компонентів свідомості та формування елементів творчої активності і самостійності учнів в їх системній єдності;

2) поетапність процесу естетичного виховання – від збагачення емоційно-перцептивного досвіду, активізації чуттєво-емоційної сфери, корекції й спеціального спрямування інтелектуальної діяльності розумово відсталого учня до поглиблення його особистісної мотивації й поступового зростання рівня пізнавальної активності і творчої самостійності;

3) послідовність засвоєння, поглиблення та узагальнення елементарних художньо-естетичних знань на основі використання різних видів мистецтва в їх взаємодії в процесі опанування інтегрованого факультативного курсу «Світ мистецтва» з метою створення цілісного художнього образу з урахуванням виховних, освітніх та коригувальних моментів, закладених у самому змісті мистецтва;

4) створення сприятливої атмосфери процесу естетичного виховання в навчальній, позакласній та позашкільній роботі з урізноманітненням дидактичних методів і прийомів, спрямованих на підтримку стійкого пізнавального інтересу, оволодіння мисленнєвими операціями, розвиток емоційної чуйності та творчих здібностей і нахилів кожної дитини.

Розробка моделі системи естетичного виховання в старших класах передбачала виділення її специфіки та найважливіших якостей, можливостей та умов побудови, функціонування й розвитку в допоміжній школі-інтернаті і визначалася такими взаємодіючими та взаємозв'язаними компонентами й елементами, як-то: змістовно-цільовим (цілі, функції, принципи, завдання, зміст корекційно-виховної роботи); функціонально-

процесуальним (етапи, форми, методи і прийоми, умови, способи взаємодії вчителя й учнів); оцінно-результативним (критерії, показники).

При цьому розроблена система естетичного виховання передбачала врахування як наявного рівня інтелектуального й емоційного розвитку школярів, так і їхніх потенційних можливостей щодо оволодіння знаннями та прийомами розумової діяльності, збагачення емоційно-чуттєвої сфери, необхідних для розвитку здатності усвідомлювати сутність естетичних явищ дійсності й робити адекватно мотивовані емоційно-естетичні оцінки, максимального розвитку творчих здібностей і нахилів учнів, формування соціально позитивних ціннісних орієнтацій. Тому основні завдання структуровано за такими напрямками естетичного розвитку учнів:

1. Потребово-мотиваційний: формування інтересу й потреби спілкування з мистецтвом.

2. Когнітивний: активізація, корекція і спеціальна спрямованість інтелектуальної діяльності; систематизація та послідовне поглиблення елементарних художньо-естетичних знань та умінь: осягати замисел, закладений автором у творі мистецтва, виділяти в змісті художнього твору суттєві ознаки, розуміти значення основних засобів виразності, встановлювати логічні зв'язки між формою й змістом художнього образу.

3. Почуттєво-аксіологічний: розвиток елементів сенсорної культури (чуття кольору, форми, ритму, симетрії, пропорції, розмірів тощо; розрізнення тонкощів кольорових відтінків; почуття інтонаційних відтінків мови і музики тощо); формування та розвиток здібності до естетичного переживання (співпереживання), адекватності проявів емоційних реакцій у процесі сприймання художніх творів; стимулювання емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва; розвиток усвідомленості, адекватності та самостійності оцінних суджень.

4. Дієво-практичний: формування й удосконалення практичних умінь і навичок у різних видах практичної художньо-естетичної діяльності; залучення до активної діяльності щодо створення та збереження краси навколо себе й у самому собі; розвиток спостережливості, образного мислення, елементів уяви, самостійності в процесі вирішення практично-творчих завдань.

Узагальнюючи джерела, що віддзеркалюють погляди науковців-дефектологів на роль і сутність естетичного виховання в допоміжній школі, зокрема засобами мистецтва, коротко окреслимо основні його *функції*: пізнавальна, корекційно-розвиткова та виховна.

Пізнавальна функція полягає в активізації, корекції і спеціальній спрямованості інтелектуальної діяльності й виявляється в оволодінні учнями елементарними художньо-естетичними знаннями та вміннями: осягати замисел, закладений автором у творі мистецтва, вичленовувати в

змісті художнього твору суттєві ознаки, розуміти значення основних засобів виразності, встановлювати логічні зв'язки між формою і змістом художнього образу. Провідною умовою реалізації пізнавальної функції естетичного виховання є педагогічно доцільна організація процесу активізації інтелектуальної діяльності, що підвищує свідомість засвоєння художньо-естетичних знань та умінь, мотивацію пізнавальної діяльності та інтелектуальну самостійність розумово відсталих учнів.

Корекційно-розвиткова функція естетичного виховання передбачає використання його засобів з метою удосконалення вищих психічних функцій, вироблення їх усвідомленості та довірливості. Так, естетичний розвиток розумово відсталих учнів включає відпрацювання й корекцію довірливої уваги, образної та логічної пам'яті, сенсорної, інтелектуальної й емоційно-чуттєвої сфери особистості в їх системній єдності, розвиток цілісності, осмисленості й узагальненості сприймання, удосконалення мовленнєвих навичок, формування елементів творчої уяви та свідомого емоційно-особистісного ставлення до прекрасного, вироблення вмінь і навичок практичного використання знань і прийомів роботи, умінь адекватно мотивувати оцінку результатів практично-творчої діяльності істотними ознаками тощо.

У роботі з розумово відсталими учнями корекційний ефект естетичного виховання обумовлено насамперед оптимальним розвитком їхнього наочно-дійового, образного та логічного мислення, що підвищує свідомість засвоєння художньо-естетичної інформації, мотиваційних та оцінних суджень, сприяє не лише корекції пізнавальних процесів (сприймання, образної пам'яті, уяви тощо), а й збагаченню емоційно-почуттєвої сфери, забезпечує інтелектуалізацію художньо-практичної діяльності, посилює її самостійність і творчі прояви. Ця закономірність пов'язана з методами і прийомами естетичного виховання у допоміжній школі, які потребують урахування недоліків, характерних для психічних процесів розумово відсталих.

Виховна функція реалізується через усвідомлене сприймання дійсності й мистецтва та формування морально-естетичного ставлення до них на основі переживання почуття прекрасного. Натхнене розумом, це почуття набуває більшого впливу на свідомість та поведінку школярів, підштовхує до побудови власного життя за законами краси, викликає неприйняття всього некрасивого, потворного, негативного в житті, адже, як справедливо підкреслює І.Єременко, «моральне – завжди прекрасне, і навпаки, прекрасне – це те, що морально» [4].

Дитина з вадами розумового розвитку не може самостійно впоратися з відбором інформації, яка поступає ззовні, а зміст її не завжди сприяє вирішенню завдань морально-естетичного виховання. У цьому випадку

контроль і керівництво з боку дорослих мають здійснюватися не за допомогою заборон, а шляхом випереджального виховання любові до прекрасного, формування системи ціннісних відносин, розвитку адекватного емоційно-особистісного ставлення до прекрасного й потворного.

Таким чином, естетичні й моральні почуття в учнів формуються на основі збагачення чуттєво-емоційного досвіду. Їх взаємопроникнення та емоційне осмислення сприяють розвиткові оцінного сприймання явищ мистецтва та дійсності як підвалини утворюваної системи ціннісних відносин учня допоміжної школи з навколишнім світом та самим собою.

Підґрунтя організації системи естетичного виховання розумово відсталих учнів старших класів засобами мистецтва становлять як загальновідомі дидактичні принципи корекційної психопедагогіки (корекційної спрямованості педагогічного процесу, індивідуального й диференційованого підходу, раціонального поєднання слова, наочності та практичної діяльності тощо), так і низка специфічних принципів: 1) єдності художньо-естетичного розвитку й корекції вищих психічних процесів розумово відсталих школярів; 2) єдності усвідомленого й емоційно-насиченого спілкування з мистецтвом; 3) постійності зв'язку із життям; 4) взаємозв'язку навчальної, позаурочної й позашкільної діяльності; 5) взаємодії різних видів мистецтв; 6) провідної ролі вчителя в процесі художньо-педагогічного спілкування; 7) синергетичний характер системи естетичного виховання розумово відсталих учнів засобами мистецтва. Наведені принципи зорієнтовані на реалізацію основних завдань естетичного виховання розумово відсталих учнів, координують діяльність вчителя допоміжної школи у виборі форм, методів і прийомів корекційно-виховної роботи.

Вибудовуючи процес дослідної роботи, ми передбачали його розгортання за етапами, кожен із яких характеризувався певними цілями та завданнями, особливостями змісту корекційно-виховної роботи, відповідними формами та методами організації пізнавальної і практичної діяльності розумово відсталих учнів на уроках та в позанавчальний час. Загалом формувальна дослідно-експериментальна робота умовно вміщувала три етапи, кожен із яких, будучи логічним продовженням попереднього, відповідав реалізації корекційних функцій естетичного виховання, розвивав та удосконалював елементарні художньо-естетичні знання, уявлення, художньо-практичні вміння і навички. Логіка етапів спиралася на основні закони пізнання: від загального уявлення про об'єкт пізнання до усвідомлення його сторін та зв'язків; від сприймання зовнішніх ознак до осягання їх внутрішніх зв'язків між собою; від виникнення творчих задумів до їх реалізації у практично-художній роботі.



У зв'язку із цим зміст роботи у 6-му класі вважаємо підготовчим етапом, спрямованим на: 1) накопичення й збагачення сенсорного та емоційно-перцептивного досвіду; активізацію чуттєво-емоційної сфери розумово відсталого учня з опорою на його особистий емоційний досвід; 2) формування й розвиток елементів логічного мислення на ґрунті надбаного досвіду переживань у тісному зв'язку з розвитком асоціативно-образного мислення (уяви, фантазії); 3) створення пошукових ситуацій, що стимулюють прояви емоційного сприймання явищ мистецтва і дійсності та їх осмислення на основі особистого досвіду школяра, прояви фантазії та елементів творчості у практичній діяльності.

Під час вибору методів та прийомів педагогічного впливу ми спиралися на ті, використання яких сприяло конкретизації та поглибленню уявлень про розмаїття світу емоцій і почуттів, розвитку перцептивних здібностей (чуйності, сприйнятливості, увазі, спостережливості), збагаченню досвіду переживання розумово відсталих учнів навичками «емоційного мислення» активізації емоційного словника.

Основний етап (7 – 8-й класи) був спрямований на активізацію, корекцію й спеціальне спрямування пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів і реалізувався шляхом включення до процесу емоційно-почуттєвого сприймання різних видів мистецтва поглибленого осмислення та розуміння змістових і виражальних засобів певного виду мистецтва на ґрунті застосування відповідних прийомів розумової діяльності та інтелектуалізації й вербалізації художньо-практичної діяльності на основі формування співвідносної діяльності для подолання розбіжності між практичним, зовнішньо-вербальним і внутрішнім, розумовим планами діяння. Провідною умовою цієї роботи була спрямованість пізнавальної діяльності на розуміння змісту твору мистецтва через сприймання його внутрішньої форми, знаходження, впізнавання й усвідомлення єдності виражальних засобів і встановлення зв'язків між наявними властивостями твору із задумом автора, між змістом та настроєм творів різних видів мистецтва, спільних за темою (музикою, літературою, образотворчим мистецтвом тощо). Взаємодія різних видів мистецтв викликала в учнів різноманітність прояву емоційно-особистісного ставлення, яке потім аналізувалося, порівнювалося з уже засвоєними уявленнями та почуттями.

Активізація, спрямування й корекція розумової діяльності розумово відсталого школяра в процесі пізнання мистецтва реалізувалася шляхом включення до ходу емоційно-чуттєвого сприйняття того чи того виду мистецтва процесів осмислення та розуміння засобів його виразності на ґрунті способів наочно-образного й абстрактно-словесного способів мислення, що формуються. Окрім того, реалізація корекційних функцій

естетичного виховання здійснювалася за допомогою застосування спеціальних прийомів посилення продуктивності пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, а саме, різноманітних типів навчально-пізнавальних завдань, що їх розробив В.Синьов [5]. Особливе місце серед таких завдань науковець відводить встановленню причинно-наслідкових зв'язків, причому пропонує досить різноманітні їх типи. Наведемо деякі з них: аналіз навчального матеріалу, поданого для сприймання, з метою вичленування в ньому головного, встановлення логічного складу інформації; порівняння виучуваних предметів і явищ за подібністю й відмінністю; виділення суттєвих ознак у об'єктах вивчення, їх абстрагування від несуттєвих, а також диференціація суттєвого й несуттєвого; узагальнення суттєвих ознак і виведення визначень, понять і закономірностей шляхом побудови індуктивних умовиводів; конкретизація узагальнень для пізнання проявів загального в поодинокому шляхом побудови дедуктивних умовиводів; співвіднесення наочно-образних, узагальнено-образних, понятійно-вербальних, наочно-символічних форм відображення об'єктів пізнання; виявлення причинно-наслідкових зв'язків у навчальній інформації, зокрема встановлення «ланцюгової причинності», а також усвідомлення двосторонніх відношень між компонентами каузальної залежності; доведення і спростування; вибіркоче абстрагування, відтворення й застосування фрагментів вивченої інформації в залежності від заданого кута зору її розгляду; складання плану навчального тексту та його відтворення; монологічне відтворення сукупності знань у їх логічній системі; критична оцінка сприйманої інформації; відтворення образів уяви; перенос знань, їх практичне застосування в умовах, які все більше і більше відрізняються від тих, у яких вони первісно вивчалися. Виконання такого роду завдань на матеріалі різних видів мистецтва забезпечує активізацію пізнавальних процесів, підвищує рівень мотивації учнів в набутті знань, сприяє актуалізації не лише інтелектуального, а й емоційного досвіду школярів.

У процесі реалізації художньо-практичних завдань на другому етапі ми звертали особливу увагу на: формування в учнів умінь і навичок причинного обґрунтування власної художньо-практичної діяльності на основі її усвідомлення й вербалізації; подолання розбіжностей між зовнішньо-практичною діяльністю і внутрішньою, здійснюваною в розумовому плані (процеси інтеріоризації знань і умінь); подолання труднощів під час застосування засвоєних художніх знань і вмінь у процесі виконання практичних завдань (процеси екстеріоризації).

Метою узагальнювального етапу (9 клас) було поглиблення особистісної мотивації й поступове зростання рівня самостійності розумово відсталих учнів. Акцент робився на забезпеченні стійкої пізнавальної зацікавленості як прояву спрямованості особистості й

самостійності школярів у процесі вирішення не лише подібних, типових пізнавальних і практичних завдань, а й нетипових. Основна увага при цьому зверталась на розвиток в учнів: уміння самостійно вирішувати завдання в практичному й розумовому планах, співвідносити та узагальнювати їх; проявів творчих здібностей учнів, формування свідомого ставлення до використання засобів образності в художній діяльності (театрально-мовленнєвій, музичній, образотворчій тощо).

Як відомо, основний шлях впливу будь-якого зовнішнього чинника на духовний світ особистості починається із засвоєння певної пізнавальної інформації, яка, перетворюючись на переконання (як єдність знань і почуттів), характеризує не лише зміст свідомості особистості, але й визначає її поведінку в соціумі. У нашому експериментальному дослідженні пізнавальну інформацію, призначену для засвоєння розумово відсталими школярами, було зведено в систему, структуровану з чотирьох взаємопов'язаних блоків знань. Кожен блок об'єднав знання з різних навчальних предметів художнього циклу навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, удосконалення аналітико-синтетичної діяльності мислення, розширення сфери чуттєвого пізнання учнів. Це дало змогу подолати розрізненість, фрагментарність сприймання мистецтва та навколишньої дійсності, усвідомлено відчутти та адекватно оцінити певне явище з різних боків, досягти його логічного та образно-емоційного пізнання в єдності, тобто повернути увагу, зацікавити, захопити, примусити відчутти й захотіти пізнавати красу навколо себе та відтворювати на елементарному художньо-естетичному рівні.

**Висновки.** Розроблена система естетичного виховання розглядається нами як невід'ємна складова корекційно-виховного процесу допоміжної школи, сутність якої полягає в розвитку в учнів вищих психічних функцій, збагаченні емоційно-почуттєвої сфери, формуванню в них свідомого адекватного естетичного ставлення до людини, мистецтва, природи рідного краю, тобто в тому, щоб навчити школярів бачити красу навколишньої дійсності, повернути їхню увагу, примусити відчутти й захотіти пізнавати цю красу, розуміти її та відтворювати на елементарному художньо-естетичному рівні. Отримані позитивні результати дослідження підтвердили ефективність використання даної моделі естетичного виховання у практиці роботи допоміжної школи.

**Література**

1. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи. - Монографія / Інститут корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова). – Слов'янськ: Видавництво «Маторін», 2008. – 373 с.
2. Дмитрієва І. В. Програма факультативного курсу «Світ мистецтва» для 6 – 9-х класів допоміжної школи. – Слов'янськ: Видавництво «Маторін», 2007. – 52 с.
3. Дмитрієва І. В. Світ мистецтва: Факультативний курс для 6 – 9-х класів допоміжної школи / Ірина Дмитрієва. – Слов'янськ: Видавництво «Маторін», 2007. – 327 с.
4. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – К.: Вища школа, 1985. – 326 с.
5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Частина 1. – К., 2007. – 238 с.
6. Сухомлинский В.А. «Не только разумом, но и сердцем...» Сб. ст. и фрагм. из работ / [Сост. и авт. предисл. Л.В.Голованов]. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 141 с.

**Попов М.**

– доцент, кандидат педагогічних наук Слов'янського державного педагогічного університету

**Кацєєва Ю.**

– студентка дефектологічного факультету 2 курсу Слов'янського державного педагогічного університету

**УДК 373: [376-056.36+376-056.26]**

**ПРОБЛЕМА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ІЗ ОБМЕЖЕНИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТА ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ (АНАЛІЗ ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ)**

*У цій статті обґрунтовано значення законодавчого та правового забезпечення освіти осіб з особливими потребами. З'ясовано основні проблеми правового забезпечення соціального захисту дітей з обмеженими інтелектуальними та фізичними можливостями розвитку. Досліджено стан соціальної підтримки дітей-інвалідів в Україні, правових аспектів матеріального, медичного та соціально-побутового забезпечення. Охарактеризовано гарантії та права дітей з обмеженими можливостями у сфері освіти.*

**Ключові слова:** інклюзія, інвалідність, дитина-інвалід, дитина з обмеженими можливостями, соціальне забезпечення, соціальний захист.

**Попов Н.**

– доцент, кандидат педагогических наук Славянского государственного педагогического университета

**Кащеева Ю.**

– студентка дефектологического факультета 2 курса группы А Славянского государственного педагогического университета

**ПРОБЛЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ  
И ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
(АНАЛИЗ ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ).**

*В данной статье обосновано значение законодательного и правового обеспечения образования лиц с особыми потребностями. Выявлены основные проблемы правового обеспечения социальной защиты детей с ограниченными интеллектуальными и физическими возможностями развития. Исследованы состояния социальной поддержки детей-инвалидов в Украине, правовых аспектов материального, медицинского и социально-бытового обеспечения. Охарактеризованы гарантии и права детей с ограниченными возможностями в сфере образования.*

**Ключевые слова:** инклюзия, инвалидность, ребенок-инвалид, ребенок с ограниченными возможностями, социальное обеспечение, социальная защита.

**Popov M.**

– the Candidate of pedagogical sciences assistant professor of the CHAIR of pedagogic, Slavyansk state pedagogical university

**Kashcheeva Y.**

– student of Slavyansk state pedagogical university

**THE PROBLEM OF INCLUSIVE EDUCATION FOR  
STUDENTS WITH INTELLECTUAL AND PHYSICAL  
DISABILITIES (ANALYSIS OF LEGAL SUPPORT)**

*The article is devoted to the explanation of legislative and legal education of persons with special needs. The highlighting of the major legal problems for social protection of children with intellectual and physical disabilities. The investigation of the state social support for disabled children in Ukraine, the legal aspects and social support. Characteristics of the guarantees and right of disabled children in education.*

**Keywords:** inclusion, disability, a disabled child, social security, social protection.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Одним з**

найважливіших показників рівня розвитку будь-якої держави, її цивілізованості є ставлення до людей з обмеженими інтелектуальними та фізичними можливостями. У сучасних умовах реформування економічної системи України діти-інваліди є найбільш беззахисними членами суспільства, що потребують від держави економічних, соціальних та правових заходів, які б забезпечили дітям з обмеженими можливостями умови для корекції та компенсації наявних у них недоліків через надання необхідного матеріального обслуговування, медичного, соціально-побутового забезпечення та створили б умови для їх професійної підготовки, забезпечення професією, з метою створення рівних можливостей у суспільстві. Окрім того, важливою проблемою дітей з обмеженими фізичними та інтелектуальними можливостями є те, що вони нерідко позбавлені гарантій та прав, які передбачені законодавством та повинні виконуватися на рівні організацій, установ, підприємств, органів місцевого самоврядування та органів виконавчої влади.

Важливу роль в досягненні гуманітарного, соціального й економічного розвитку осіб з особливими потребами відіграє інклюзивне навчання. Спільна освіта дітей з обмеженими можливостями та їх здоровими однолітками є основою їх інтеграції та соціальної адаптації. Відповідно до Указів Президента України, доручень Уряду, низкою розпорядчих документів визначено завдання для органів управління освітою щодо створення умов вільного доступу дітей з інвалідністю до приміщень навчальних закладів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання соціального захисту людей з обмеженими можливостями були предметом дослідження у працях таких вчених, як В.С. Андреев, Н.Б. Болотіна, В.М. Догадов, Т.З. Герасимов, М.Л. Захаров, А.А. Колупасва, В.В. Москаленко, В.М. Синьов, І.М. Сирота, С.М. Сивак та ін. Досліджуючи проблему правового забезпечення інклюзивного навчання ми спиралися на такі документи: Європейська соціальна хартія, Декларація прав дитини, Конвенція ООН про права людини, Конвенція про права дитини, Конвенція про права інвалідів, Конституція України, закони України, Укази Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, розпорядження Кабінету Міністрів України, накази Міністерства освіти і науки України, Проект Закону „Про спеціальну освіту”, Концепція розвитку інклюзивного навчання.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є з'ясування основних проблем правового регулювання та реалізації соціального захисту дітей-інвалідів. Аналіз законодавчих актів, спрямованих на соціальний захист інвалідів, їх адаптацію та реабілітацію. Оцінка дієвості нормативно-правових актів щодо соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями. Вивчення шляхів рівного доступу до

якісної освіти всіх дітей з активним залученням сімей та місцевих громад в освітній процес.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Сьогодні в Україні надання допомоги дітям з відхиленнями у розвитку дошкільного та шкільного віку знаходиться під контролем держави. У країні прийняті законодавчі та правові акти, що регулюють надання допомоги всім особам з обмеженими можливостями здоров'я.

Економічна політика орієнтована на забезпечення фінансування спеціального навчання у закладі в цілому, а на витрати, пов'язані з навчанням в умовах інклюзії (включення) одного учня; при цьому форму навчання, рівень і діапазон освітніх послуг вибирають батьки. Основними завданнями держави є дотримання права дитини на доступність і безоплатність здобуття освіти, створення необхідних умов функціонування й розвитку освітніх та виховних закладів.

Європейська соціальна хартія, до якої приєдналася Україна, взявши на себе зобов'язання проводити політику, яка відповідає принципам цього документу, є важливим документом, що закріплює право людини на соціальний, правовий та економічний захист.

Ратифікувавши основні міжнародні правові документи (Декларацію ООН про права дитини, Конвенцію про права людини, Конвенцію ООН про права дитини, Конвенцію про права інвалідів), Україна взяла на себе зобов'язання про дотримання загальнолюдських прав, зокрема щодо здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Відповідно до положень Декларації прав дитини, проголошеної Генеральною Асамблеєю ООН 20.11.1959 року, а саме пункту 1, варто зазначити, що „Дитині мають належати всі зазначені в цій Декларації права. Ці права мають визнаватися за всіма дітьми без винятків і без відмінностей чи дискримінацій за ознакою раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального стану, майнового стану, народження або іншої обставини, що стосується самої дитини чи її сім'ї” [1].

Так, пункт 2 цього ж документу засвідчує, що „Дитині законом або іншими засобами повинен бути забезпечений спеціальний захист і надано можливості та сприятливі умови, які дозволили б їй розвиватися фізично, розумово, морально, духовно та в соціальному відношенні здоровим і нормальним шляхом і в умовах свободи та гідності. При виданні з цією метою законів головним міркуванням має бути найкраще забезпечення інтересів дитини” [1].

У пункті 7 Декларації прав дитини також зазначено, що „Дитина має право на здобуття освіти, яка має бути безкоштовною і обов’язковою, хоча б на початкових стадіях. Необхідна освіта, що сприяла б її загальному культурному розвитку дитини й завдяки якій та могла б на основі рівності можливостей розвинути свої здібності і власну думку, а також усвідомлення моральної і соціальної відповідальності та стати корисним членом суспільства” [1].

Згідно з Конвенцією ООН про права людини а саме статті 1, „Усі люди народжуються вільними й рівними у своїй гідності та правах” [9].

Відповідно до статті 7 даного документу „Усі люди рівні перед законом і мають право, без винятку, на рівний їх захист законом. Усі люди мають право на рівний захист від будь-якої дискримінації, що порушує цю Декларацію, і від будь-якого підбурювання до такої дискримінації» [9].

Варто зазначити, що у статті 26 п.1 указано на те, що «Кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безкоштовною, хоча б початкова й загальна». Згідно з п.3 цієї ж статті 3 «Батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх малолітніх дітей» [9].

Так, зокрема, відповідно до Конвенції ООН про права дитини, а саме статті 4, «Держави-учасниці вживають усіх необхідних законодавчих, адміністративних та інших заходів для здійснення прав, визнаних у цій Конвенції. Щодо економічних, соціальних і культурних прав Держави-учасниці вживають таких заходів у максимальних рамках наявних у них ресурсів і за необхідністю у рамках міжнародного співробітництва» [7].

У статті 28 цього ж документу йдеться про те, що «Держави-учасниці визнають право дитини на освіту, і з метою поступового досягнення – здійснити це право на підставі рівних можливостей, вони, зокрема: уводять безкоштовну й обов’язкову початкову освіту; сприяють розвитку різних форм середньої освіти як загальної, так професійної, забезпечують її доступність для всіх дітей та вживають таких заходів, як введення безкоштовної освіти та надання за необхідності фінансової допомоги; забезпечують доступність вищої освіти для всіх на підставі здібностей кожного за допомогою всіх необхідних засобів; забезпечують доступність інформації і матеріалів у галузі освіти й професійної підготовки для всіх дітей; уживають заходів для сприяння регулярному відвіданню шкіл і зниженню кількості учнів, які залишили школу» [7].

Держави-учасниці мають уживати всіх необхідних заходів, щоб шкільна дисципліна була забезпечена методами, що ґрунтуються на повазі до людської гідності дитини, так, зокрема, передбачено в п.2. цього ж закону.

У п.3 наголошено, що «Держави-учасниці заохочують і розвивають міжнародне співробітництво з питань щодо освіти, зокрема, з метою сприяння ліквідації невігластва й неписьменності в усьому світі та



полегшення доступу до науково-технічних знань і сучасних методів навчання. Особливу увагу приділено потребам країн, що розвиваються» [7].

Водночас стаття 29 Конвенції ООН про права дитини, а саме п.1, указує на те, що «Держави-учасниці погоджуються з тим, що освіта дитини має бути спрямована на: якнайповніший розвиток особистості, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини; виховання поваги до прав людини та основних свобод, а також принципів, проголошених у Статуті Організації Об'єднаних Націй; виховання поваги до батьків дитини, її культурної самобутності, мови й національних цінностей країни, де дитина проживає, країни її походження та до цивілізацій, відмінних від її власної; підготовку дитини до свідомого життя у вільному суспільстві в дусі розуміння, миру, терпимості, рівноправності чоловіків і жінок та дружби між усіма народами, етнічними, національними й релігійними групами, а також особами з корінного населення; виховання поваги до навколишньої природи» [7].

Варто зазначити, що «Жодна частина цієї статті або статті 28 не тлумачиться як така, що обмежує свободу окремих осіб й органів щодо створення учбових закладів та керування ними за умови постійного дотримання принципів, викладених у пункті 1 цієї статті, та виконання вимоги щодо того, щоб освіта, яку отримують у таких навчальних закладах, відповідала мінімальним нормам, які можуть бути встановлені державою» [7].

У Конвенції ООН про права інвалідів зазначено, що «Інваліди повинні користуватися всіма правами, викладеними в цій Декларації. Ці права мають бути визнані за всіма інвалідами без винятку і без відмінностей і дискримінації за ознакою раси, кольору шкіри, статі, мови, віросповідання, політичних чи інших переконань, національного чи соціального походження, матеріального стану, народження або будь-якого іншого фактора, незалежно від того, чи стосується це самого інваліда або його або її сім'ї» [8].

На сьогодні в Україні простежується парадоксальна, але достатньо типова для трансформаційного періоду ситуація, що характеризуються наявністю законодавства, яке декларує права дітей з особливими освітніми потребами на розвиток, здобуття освіти, соціальне інтегрування («Конституція України», Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України»), водночас, не вказує практичних механізмів їх реалізації.

Право на освіту гарантується кожній людині на принципах рівності, визначених статтею 24 Конституції України. Визнання права кожної людини на освіту відповідає, зокрема, Загальній декларації прав людини (стаття 261), Міжнародному пакту про економічні, соціальні та культурні права (стаття 133).

Право на соціальний захист визначається у статті 46 Конституції України. Відповідно до положень статті 53 Конституції України «Право на освіту гарантовано кожному (частина перша); держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах (частина третя)» [10].

Крім цього, гарантоване право громадян України на освіту визначає Закон України від 23.05.1991 р. №1060-ХІІ «Про загальну середню освіту», що «Громадяни України мають право на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального й майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин» [2].

Стаття 6 Закону України «Про освіту» передбачає, що «Основними принципами освіти в Україні є: доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, усебічного розвитку» [2].

«Батьки або особи, що їх замінюють, мають право на вибір навчального закладу для дитини» - наголошено в п.1 статті 29 Закону «Про освіту». У п.3. цього ж закону засвідчено, що в разі відмови батьків або осіб, що їх замінюють, направити дитину до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату), навчання дитини проводиться за індивідуальною формою.

У статті 37 Закону України «Про освіту » (п. 4) зазначено, що для дітей з особливими потребами створюються спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, школи, дитячі будинки, дошкільні та інші навчальні заклади з утриманням за рахунок держави.

Важливим документом також є Закон України «Про охорону дитинства», в якому у статті 19 зазначено, що «Кожна дитина має право на освіту; держава гарантує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; держава забезпечує право на вибір навчального закладу й навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови в державних і комунальних навчальних закладах» [4].

У статті 26 цього ж закону вказано, що «Діти-інваліди та діти з вадами розумового або фізичного розвитку мають право на захист. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам необхідних умов, рівних з іншими громадянами» [4].

Варто зазначити, що в країні діє Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні», в якому стаття 24 передбачає, що діти з важкими формами

інвалідності потребують постійного догляду, забезпечуються повсякденною допомогою за місцем проживання.

У Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», а саме у статті 4, наголошено, що «Діяльність держави щодо інвалідів виявляється у створенні правових, економічних, політичних, соціально-побутових і соціально-психологічних умов для задоволення їх потреб у відновленні здоров'я, матеріальному забезпеченні, посильній трудовій та громадській діяльності» [3].

Окрім Конституції та Законів, в Україні затверджено низку Указів Президента, Постанов та Розпоряджень Кабінету Міністрів, Наказів Міністерства освіти і науки, у яких визначено завдання для органів управління освітою щодо створення умов для вільного доступу до навчання дітей з інвалідністю.

Згідно з Указом Президента України № 244/2008 від 20.03.08 року «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» перед Кабінетом Міністрів постало завдання щодо «поліпшення умов навчання для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей з обмеженими фізичними можливостями, надання їм соціально-педагогічної підтримки для адаптації серед однолітків» [17].

Указ Президента України № 1228/2007 «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» ставить такі цілі перед Кабінетом Міністрів України: «Опрацювати питання про вдосконалення законодавства щодо забезпечення створення безперешкодного середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та транспортного обслуговування інвалідів, а також щодо створення умов належного функціонування закладів, що надають соціальні послуги», а також «розглянути питання щодо створення у складі Міністерства освіти і науки України структурного підрозділу з питань корекційної освіти та реабілітації дітей-інвалідів, а також відповідних підрозділів у складі місцевих органів управління освітою» [18].

Прийнята від 29.07.2009 року Постанова Кабінету Міністрів України № 784 «Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 роки Безбар'єрна Україна» містить у собі план заходів, який включає завдання «Скласти перелік нормативно-правових актів, що підлягають прийняттю для реалізації положень Конвенції ООН про права інвалідів у частині пристосування інформаційної, транспортної і соціальної інфраструктур, вулично-дорожньої мережі до потреб осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення або перегляду з метою внесення до них

відповідних змін» [14]. Також важливим завданням є розробка та подання Кабінетові Міністрів України проектів нормативно-правових актів.

У Розпорядженні Кабінету Міністрів України, затвердженому від 03.12.2009 № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх закладах на період до 2012 року», наголошено на затвердженні плану дій, який містить у собі завдання: «розробити та подати на розгляд Кабінету Міністрів України проект Закону України Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань освіти щодо впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах»; «розробити та затвердити положення про клас з інклюзивним навчанням і спеціальний клас для навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, загальноосвітнього навчального закладу»; «розглянути питання щодо утворення навчально-реабілітаційних центрів на базі спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів, залучення фахівців і використання обладнання зазначених шкіл-інтернатів з метою поліпшення навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, у класах з інклюзивним навчанням і спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів та в разі необхідності подати Кабінетові Міністрів України проекти відповідних рішень»; «включити до навчальних програм вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за напрямом Педагогічна освіта, курс Дидактика інклюзивного навчання»; «створити умови для безперешкодного доступу дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, до будівель і приміщень загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним та інтегрованим навчанням» [15].

Прийняте від 11 вересня 2009 року Розпорядження Міністерства освіти і науки № 855 «Про затвердження Плану дій щодо впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» має за мету реалізацію державної політики щодо забезпечення права дітей, які потребують корекції у розвитку, на здобуття якісної освіти, інтеграцію їх у суспільство через впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Фінансування інклюзивного навчання буде здійснюватися в межах асигнувань, передбачених у Державному бюджеті та за рахунок інших джерел.

Варто наголосити, що «реалізація Плану дій сприятиме вдосконаленню нормативних засад, упровадженню інноваційних технологій, демократичних підходів в організації освітнього процесу дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, проведенню діагностики та реабілітації дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, наданню їм комплексної

педагогічної, психологічної, корекційно-розвиткової допомоги, починаючи з раннього віку, сприятиме ранньому включенню дітей із складними порушеннями розвитку в навчально-реабілітаційний процес» [13].

В Україні є проект Закону «Про спеціальну освіту», який спрямований на створення нормативно-правової бази та задоволення потреб осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Затвердження документу сприятиме реформуванню спеціальної освіти відповідно до міжнародних норм в галузі освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку, забезпеченню рівноцінних форм спеціальної освіти, визнанню пріоритетності інклюзивного навчання, усуненню навчального перевантаження, забезпеченню дотримання прав дитини й гарантованих спеціальних послуг.

Розроблений на виконання Закону України «Про державні соціальні стандарти та гарантії» (від 5 жовтня 2000 року №2017-111; Закону України «Про соціальні послуги» від 19 червня 2003 року № 966-IV) проект Стандарту соціальних послуг (нормативно-правовий документ, що засвідчує розпочату в Україні модернізацію освіти в напрямі інклюзивного навчання) визначає, що основною соціальних послуг є допомога дітям з особливими потребами у здобутті освіти в інтегрованому та інклюзивному середовищі. Стандарт соціальних послуг регламентує надання соціальних послуг навчальними закладами та установами незалежно від підпорядкування, типів і форм власності. Зміст та обсяг послуг визначається індивідуально для кожної дитини, залежно від її стану здоров'я та специфічних потреб. Послуги надаються у вигляді консультацій, індивідуальних чи групових занять, індивідуального супроводу та допомоги. У проекті цього стандарту визначено умови терміну надання послуг та їх доступність, умови оцінювання, розробка навчального плану, визначено вимоги до персоналу, приміщення та обладнання.

Сьогодні в Україні є укладена Концепція розвитку інклюзивної освіти, як відповідає вимогам міжнародних нормативних документів та розробляє механізм упровадження інклюзивного навчання.

Метою Концепції є спрямування діяльності на :«формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб з порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю»; «створення умов для реалізації державної політики в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами у сфері освіти»; «удосконалення системи освіти та соціальної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, навіть і з інвалідністю, через упровадження інноваційних технологій, зокрема, інклюзивного навчання, з використанням адаптованого міжнародного досвіду» [12].

Останнім часом задля адаптації шкіл, а також їхньої загальноосвітньої філософії та політики до потреб всіх учнів: як і обдарованих дітей, так і тих, які мають особисті потреби, Кабінетом Міністрів України прийнято постанову „Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” від 15 серпня 2011 року №872, в якій затверджено порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних установах. Постановою передбачено створення керівником загальноосвітнього закладу класів з інклюзивним навчанням з урахуванням освітніх запитів населення при умови необхідної матеріально-технічної та методичної бази; забезпечення доступу без перешкод до будівель та приміщень таких закладів дітей з особливими освітніми потребами; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних робітників з питань надання освітніх послуг дітям з особливими потребами в класах з інклюзивною освітою, здійснення інноваційної діяльності, виконання заходів з придбання транспортних засобів для підвезення дітей до місця навчання та додому. Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваність класів з інклюзивним навчанням становить не більш як 20 учнів, з них: одна-три дитини з розумовою відсталістю або вадами опорно-рухового апарату, зниженим зором чи слухом, затримкою психічного розвитку тощо; не більш як двоє дітей сліпих або глухих, або з тяжкими порушеннями мовлення, складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), або тих, що пересуваються на візках.

Також передбачено залучення дітей з особливими потребами до позакласної та позашкільної роботи з урахуванням їх інтересів, нахилів, здібностей, бажань, віку, індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності та стану здоров'я. Таким чином, максимум українських дітей зможуть отримати якісну освіту незалежно від рівня фізичного розвитку [16].

**Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Інклюзивне навчання передбачає створення відповідного освітнього середовища, створення спеціальних програм навчання, методичного забезпечення, відповідної підготовки педагогічних кадрів.

Результативність інклюзивного навчання дітей з обмеженими інтелектуальними та фізичними можливостями потребує розв'язання завдань на державному рівні: упровадження та поширення моделі інклюзивного навчання дітей, удосконалення нормативно-правової бази, формування нової філософії державної політики щодо дітей-інвалідів.

Ефективність реалізації впровадження інклюзивного навчання залежить від удосконалення чинної законодавчої та створення нормативно-правової бази розвитку інклюзивної освіти, розроблення проекту

положення про інклюзивне навчання; унесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації.

Сьогодні Україна знаходиться на шляху змін у чинному законодавстві щодо впровадження інклюзивної освіти дітей з обмеженими інтелектуальними та фізичними можливостями. Але одних нормативно-правових змін замало, необхідно, щоб ці зміни були закріплені діями людей, адже інклюзивна освіта – не лише система освіти, але й наші думки про дітей.

### Література

1. Декларація прав дитини [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995\\_384](http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_384).
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>.
3. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12>.
4. Закон України «Про охорону дитинства» [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2402-14>.
5. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2961-15>.
6. Ковтун Ю. Інклюзивна освіта / Юлія Ковтун, Марина Ворон // Дефектологія (Шкільний світ). - 2007. - №5. - С. 4-11.
7. Конвенція про права дитини [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995\\_021](http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_021).
8. Конвенція про права інвалідів [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995\\_g71](http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_g71).
9. Конвенція про права людини [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/declhr.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml).
10. Конституція України [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=254%EA%2F96-%E2%F0>.
11. Моїсеєнко К. Соціально-психологічний супровід інклюзивної освіти / Катерина Моїсеєнко // Соціальний педагог. - 2009. - №11. - С. 62-64.
12. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.10 №912 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189).
13. Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки: наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09. 2009 р. №855 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://naiu.org.ua/index.php?option=com\\_procalendar&month=9&day=11&year=2009](http://naiu.org.ua/index.php?option=com_procalendar&month=9&day=11&year=2009).
14. Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших мало мобільних груп населення на 2009 - 2015 роки «Безбар'єрна Україна»: постанова

- Кабінету Міністрів України від 29.07.2009 року № 784 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.mintrans.gov.ua/uk/zakonodavstvo/14507.html>.
15. Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх закладах на період до 2012 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.12.2009 № 1482-р [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/6011](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/6011)
16. Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2011 №872 [Електронний ресурс]. – <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=872-2011-%d0%bf>
17. Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні: указ Президента України від 20.03.08 року № 244 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/2562>.
18. Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями: указ Президента України від 18.12.2007 року №1228 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.dcp.org.ua/publicaions/zakon/6372.html>.

### **Гриненко О.**

*- аспірант Інституту спеціальної педагогіки АПН України, асистент кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 376.36:37.015.3**

## **СЛОВОТВОРЧІ ВПРАВИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ „БУДОВА СЛОВА” НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ШКІЛ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ТПМ**

*У статті проаналізовано напрями вивчення будови слова та морфологічного словотвору на уроках української мови молодшими школярами із тяжкими порушеннями мовлення. Мета і завдання вивчення даного розділу реалізується у представлених у статті методичних лініях та рекомендаціях.*

**Ключові слова:** *молодші школярі, тяжкі порушення мовлення, будова слова, словотвір.*

### **Гриненко А.**

*- аспірант Інституту спеціальної педагогіки АПН України, асистент кафедри логопедії Славянського державного педагогічного університету*

## **СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА „СОСТАВ СЛОВА” НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ШКОЛ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТНР**

*В статье проанализировано направления изучения состава слова и морфологического словообразования на уроках украинского языка младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи. Цели и задачи*



изучения данного раздела реализуются в представленных в статье методических линиях и рекомендациях.

**Ключевые слова:** младшие школьники, тяжелые нарушения речи, состав слова, словообразование.

**Grynenko O.**

- graduate student of Institute of the special pedagogic of APN of Ukraine, assistant of department of speech therapy of the Slavonic state pedagogical university

### **WORD-FORMATION EXERCISES DURING SECTION STUDYING „WORD STRUCTURE” AT LESSONS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE IN INITIAL CLASSES OF SCHOOLS FOR CHILDREN WITH HSD**

*An article gives the analysis of Ukrainian language word creation for children of primary school with hard speech disabilities. The proposed recommendations are useful for realization of main goals and tasks of the children speech improvement.*

**Keywords:** children of primary school, hard speech disabilities, word structure, word-formation.

**Постановка проблеми.** Для молодших школярів із ТПМ (тяжкі порушення мовлення) вивчення розділу „Будова слова” має непересічно важливе значення оскільки він тісно пов’язаний із суміжними розділами про мову: насамперед із морфологією з її парадигматичною системою мови й граматичними категоріями та синтаксисом – синтагматичними відношеннями словоформ у словосполученнях і реченнях; з орфографією – правилами передачі на письмі слів та їх значущих частин; із фонологією, оскільки „життя” фонем виявляється в морфемах; із лексикою, бо лексичне значення членованих на морфеми слів у більшості своїй витікає зі значення складових морфем; зі стилістикою, що враховує варіативні форми слів, відбір і способи організації словоформ певного призначення в мові, коли зауважуються зміст, мета й ситуація спілкування. Розділ також тісно пов’язаний зі словотвором, адже одним із найпоширеніших способів словотворення в українській мові є морфологічний.

Нарешті, важливий і той факт, що морфемний склад слова надає значних можливостей для розвитку розумових здібностей учнів, зокрема для формування в них специфічних розумових умінь, без яких неможливе свідоме опанування слова як мовної одиниці (уміння абстрагувати семантичне значення кореня, префікса й суфікса від лексичного значення слова, уміння аналізувати слово, уміння порівнювати слова задля встановлення їх семантико-структурної спільності чи відмінності).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Результати досліджень в галузі дефектології вказують на те, що рівень розвитку мовлення дітей із

ТПМ значно нижчий, ніж у їхніх однолітків без патології (Р.Левіна, Є.Соботович, В.Тарасун та ін.); найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння та використання на практичному рівні лексики й граматики рідної мови (Р.Левіна, Є.Соботович, В.Тищенко, Л.Трофименко, О.Шахнарович та ін.); молодші школярів з ТПМ зазнають значних труднощів під час опанування програмового матеріалу з рідної мови (О.Ревуцька, В.Тарасун, В.Тищенко, Н.Чередниченко, М.Шевченко та ін.); недостатньо повноцінно відбувається оволодіння системою морфем і відпрацювання навичок словозміни й словотворення (В.Воробйова, Б.Гриншпун, О.Ревуцька, Є.Соботович, Н.Трауготт та ін.).

У низці досліджень як вітчизняні, так і зарубіжні автори (Р.Левіна, О.Мастюкова, І.Маєвська, Г.Чиркіна, Т.Філічева та ін.) відзначають, що в дітей із вадами мовлення поряд із несформованістю мовленнєвих має місце своєрідність перебігу психічних процесів. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку обумовлює й специфічні особливості мислення. У цьому зв'язку Ю.Гаркуша, Г.Гуровець, Е.Мастюкова, О.Усанова та ін. вказують на своєрідність інтелектуального розвитку дітей із ТПМ. Є.Соботович, зокрема, наголошує, що в дітей із ТПМ виявляються певні особливості мисленнєвої діяльності: недорозвиток операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації; труднощі розуміння причинно-наслідкових зв'язків, побудови умовиводів, – а також недостатній обсяг короткочасної слухової та недорозвиток оперативної пам'яті, труднощі переключення й розподілу уваги.

**Мета статті** полягає у визначенні необхідності використання словотворчих вправ під час вивчення молодшими школярами із ТПМ розділу „Будова слова” на уроках української мови.

**Виклад основного матеріалу.** Система роботи над морфемною будовою слова та елементами словотвору покликана здійснювати основну мету вивчення мови учнями з ТПМ – „забезпечення вільного володіння українською мовою як засобом спілкування та пізнання, а також успішна самореалізація особистості” [2]. Одним із завдань вивчення морфемної будови слова є практичне оволодіння учнями морфологічним способом словотворення.

В основі засвоєння системи морфологічного словотворення лежить складний багаторівневий механізм, який включає такі операції (В.Орфінська, О.Леонт'єв, М.Жинкін, Є.Соботович): порівняння слів та їх словоформ, виділення звукокомплексів (морфем), які несуть це значення, їх узагальнення, утворення на цій основі за аналогією слів і словоформ, контроль за відповідністю нових слів і словоформ нормам мови.

Отже, на сучасному етапі розвитку науки словотворення розглядають як особливий вид мовленнєво-мисленнєвої діяльності, що має

низку базових операцій: операцію виділення і розпізнавання морфеми на слух зі слова, що звучить, і операцію інтеграції (тобто включення) словотвірної частки у склад нового (похідного) слова.

Результати констатувального етапу нашого дослідження показали, що рівень сформованості у молодших школярів із ТПМ системи морфологічного словотворення являється недостатнім для засвоєння знань з розділу „Будова слова”, а також опанування фонетичним і фонемно-морфологічним принципами письма.

У результаті нашого дослідження були виявлені труднощі, які зазнавали молодші школярі із ТПМ під час виконання завдань на порівняння слів за звучанням та значенням, морфологічний аналіз, а саме – виділяти спільне звучання морфем в похідних словах та на утворення іменників, прикметників і дієслів.

Виходячи з вищесказаного під час вивчення молодшими школярами з ТПМ розділу „Будова слова” для з’ясування лексичного значення морфем слова, для більш глибокого усвідомлення учнями структурно-семантичних особливостей похідних слів необхідно активно включати словотворчі завдання, які б сприяли розвитку розумових операцій з мовними одиницями (у даному випадку морфемами), зокрема, порівняння, зіставлення, аналіз, узагальнення та ін.

Так, для спостережень за семантикою похідних слів доцільно пропонувати словотворчі ряди і пари, а також ряди спільноморфемних слів. Наприклад, це можна продемонструвати на вправах під час вивчення префіксів і суфіксів.

*Вправа 1.* 1. Прочитай слова. Спиши.

*Входить, виходить, доходить, обходить, проходить, заходить, переходить, приходить.*

2. Що цікавого ви помітили? Обґрунтуйте свою думку.

3. Як утворилися спільнокореневі слова?

4. Визначте префікси, за допомогою яких утворено подані слова.

5. Позначте в записаних словах префікси.

6. Зробіть висновок про роль префікса в українській мові.

*Вправа 2.* 1. Прочитай слова. Спиши.

*Рука – ручище, голова – головище, нога – ножище, кулак – кулачище, губа – губище, рот – ротище, зуб – зубище, ніс – носище.*

2. Які слова означають звичайні предмети, а які – збільшення та згрубілості? Який суфікс треба позначити в цих словах? Як ти вважаєш, цей суфікс вносить негативний, чи позитивний відтінок у значення слова?

3. Утвори і запиши ще слова з цим суфіксом від таких слів: дуб, мороз, хмара, борода, холод.

*Вправа 3.* 1. Порівняй будову слів першого стовпчика з будовою слів другого стовпчика.

<i>ходити</i>	<i>заходити</i>
<i>літати</i>	<i>перелітати</i>
<i>їхати</i>	<i>наїхати</i>
<i>писати</i>	<i>списати</i>
<i>бігти</i>	<i>відбігти</i>

2. Спиши слова другого стовпчика. Добери до них і допиши ще слова із спільним коренем та різними префіксами. Познач префікси. Як змінилося значення слів, коли до них додали префікси?

*Вправа 4.* 1. Прочитай пари слів.

• *верба – вербонька, брат – братик, вітер – вітрище, гарний – гарненький;*

• *корова – корівник, трактор – тракторист, комбайн – комбайнер, береза – березень.*

2. У якій групі суфікси надали нового відтінку в значенні слів? Обґрунтуйте свою думку.

3. Яку роль відіграють суфікси в другій групі слів?

4. Зробіть висновок про роль суфіксів у словотворенні.

5. Які суфікси було використано для творення споріднених слів?

Виконання запропонованих вище вправ спирається на міцне засвоєння учнями ознак кожної значущої частини. Для цього необхідно систематично ставити запитання, відповідь на які вимагала б від них глибокого осмислення морфем, обґрунтування правильності вичленовування морфем із слів.

Програма з української мови для молодших школярів із ТПМ [2] передбачає вивчення деяких способів словотвору (без засвоєння термінів): префіксальний суфіксальний, префіксально-суфіксальний. При ознайомленні молодших школярів із способами словотвору важливо не просто констатувати наявність того чи іншого способу в мові, а навчити учнів практичним способом визначати значення, яке додає слову суфікс (або префікс, або суфікс і префікс). Утворюючи нові слова шляхом додавання різних афіксів, складання основ чи аналізуючи склад слова, учні розкривають значення слова, зокрема його кореня і словотворчих частин. Успіх такої роботи, ступінь впливу словотворчих вправ на словник учнів залежить, зокрема, від того, наскільки в процесі навчання забезпечується зв'язок між аналітичними і синтетичними видами вправ.

Конструктивні вправи в початкових класах мають бути спрямовані не тільки на формування в молодших школярів із ТПМ уміння відновлювати слова, а й на правильне і доречне вживання похідної лексики

в мовленні, а також на попередження ненормованих словоутворень, які часто зустрічаються в усному і писемному мовленні учнів даної категорії.

Так, синтетичними завданнями, передбаченими програмою, є:

- утворення слів із заданою морфемою;
- утворення слів з однаковими та різними морфемами;
- добір однокореневих слів з різними суфіксами та префіксами та слів з однаковими морфемами, але різним коренем, групування слів з різними та однаковими суфіксами та префіксами.

Наприклад, практично це ілюструють наступні вправи у 4 класі.

*Вправа 1.* 1. Прочитай уривок із оповідання.

Прийшла зима. Мороз розмалював крижаними візерунками вікна, розвісив на деревах бурульки. Вже й будинок закінчували. Дядя Коля добудовував останній, шостий поверх, а Вова і Таня все ходили дивитися на свою цеглину, замуровану в стіні (*За Пилипом Бабанським*).

2. Знайди і випиши слова стовпчик з однаковими префіксами. Добери і допиши ще слова з такими ж префіксами.

3. Від слів *зима, мороз, холод, будинок* утвори слова із суфіксами – *ець-, -чок-, -оньк-, -ок-* запиши, познач суфікс.

*Вправа 2.* 1. Прочитайте уривок із оповідання.

Вранці на світанку гриб і печериця пустилися бадьоро в дальшу **дорогу**. Музика провів їх травами аж до лісу і показав **доріжку** в гущавині.

- Оцією **доріжкою**, - каже, - і йдїть.

Гриб і печериця подякували йому за нічліг та все добре й попрощалися сердечно.

Ішли тепер вузькою лісовою **доріжкою**. **Подорожні** почували себе бадьоро. Гриб жартома ловив синїх метеликів по **дорозі**, а печериця навіть пісню затягнула на radoщах (*П.Козланюк*).

2. Поміркуйте, чому саме ці слова підкреслені в тексті.

3. Яке із спільнокореневих слів можна замінити близьким за значенням словом *стежка*?

4. Доберїть до слова **подорожні** близьке за значенням слово.

*Вправа 3.* Доповнїть тлумачення слів: *копач – той, хто ...; визволитель – той, хто ...; лікар – той, хто ...*

*Вправа 4.* Назвїть слова, якими можна замінити подані визначення.

*Той, хто доповідає, - ... . Той, хто слухає, - ... . Той, хто читає, - ... . Той, хто спостерігає, - ....*

Доцільно використовувати завдання для розвитку морфологічного аналізу молодших школярів із ТПМ. Це елементарний рівень аналізу, коли дитина вчиться виділяти серед частин слів ті, які мають переважне значення. Сформованість операції морфологічного мовного аналізу має забезпечити готовність дітей до оволодіння як фонетичним, так і

морфологічним принципами письма. Так, на уроках вивчення будови слова ми пропонуємо використовувати такі вправи.

*Вправа 1.* 1. Послухай уважно слова.

- хлопчик, стільчик, зайчик, м'ячик, дощик, братик, кущик, возик;
- листок, молоток, козушок, зубок, сніжок, лісок, димок, літачок;
- рученька, річенька, ніженька, біленька, гарненька, ранесенько тощо.

2. Чи однаково вони вимовляються? Порівняй, як вони звучать.

3. Яке однакове звучання ти чуєш у словах кожного рядка?

4. Що означає кожне слово?

5. Яка частина звучить однаково у всіх словах?

Такі завдання потрібно систематично використовувати під час вивчення молодшими школярами з ТПМ тем „Суфікс”, „Префікс”, „Закінчення”, „Корінь слова. Спільнокореневі слова”.

Під час виконання учнями словотворчих завдань необхідно постійно показувати їм характерні ознаки значущих морфем у порівняльному плані. Встановлюючи смисловий зв'язок слів, учні спостерігають за значенням цих слів, називають місце в слові, роль афіксів у словотворенні. На уроках з вивчення суфікса і префікса учні повинні усвідомити, що основними засобами словотвору є суфіксація і префіксація, що саме ці морфемні надають словам найрізноманітніших значень і відтінків значення (*ліс, безлісся, лісовик, лісник* та ін.).

Основними вправами на цих уроках повинні бути завдання відшукати певні суфікси і префікси в словах, з'ясувати їх значення, утворити за їх допомогою нові слова або слова з новими відтінками значення. Особливо корисними, на нашу думку, є аналітико-синтетичні вправи, тобто такі, в яких поєднується аналіз слів за будовою з конструюванням. Наприклад, учень третього класу усно аналізує морфемну будову слова *безцінний*. Послідовність розбору така:

*Безцінний* – дуже цінний, такий, який не має ціни. В цьому слові закінчення *-ий*, тому що ця частина змінна (*безцінного, безцінному, безцінним*). Корінь *-цін-*, тому що споріднені слова *ціна, оцінити, цінний*. Префікс *без-*. Суфікс *-н-*.

Непотрібно обмежувати словник учнів, добираючи для аналізу слів за будовою надто легкі слова. Найчастіше саме такі приклади даються в завданнях підручника. Не слід спрощувати лексику, уникати нових для учнів слів. Краще пояснити незнайомі слова, домогтися введення їх до активного словника учнів. Так, приклади для аналізу, *ліс, сад, син* можна замінити словами *гірник, килим, промінь*.

Рідко пропонуються учням із ТПМ і такі аналітико-синтетичні завдання, як морфологічні шаради. Наприклад:

*Вправа 1.* Утворіть слова з частин інших слів.

Префікс від слова *розклад*, корінь від слова *відмовити*, закінчення від слова *зелена*.

*Вправа 2.* Утвори слова з наведених частин.

-ян-, -ий, <i>трав'</i> -;	-ков-, -ий, <i>книжж</i> -;
-ий, <i>папер</i> -, -ов-;	-сад-, по-, -к-, -а;
-ин-, -ий, <i>пташ</i> -;	-мов-, -а, <i>роз</i> -;
-оньк-, -а, <i>зим</i> -;	-ов-, -ий, <i>дощ</i> -.

Підкреслимо, що морфемне конструювання виступає як засіб формування в учнів із ТПМ уміння аналізувати структуру похідного слова і добирати слова відповідно до вказаного складу. Займаючись конструюванням, вони активніше засвоюють словотворчі засоби мови.

Отже, такі завдання служать для з'ясування словотворчого значення словотворчих афіксів і формують у молодших школярів із ТПМ свідоме ставлення до відбору тієї чи іншої морфеми в слові.

Елементарний словотвірний аналіз, як засіб для розширення і уточнення словника молодших школярів із ТПМ, вимагає уважного ставлення до значення слова та його компонентів, ретельного добору лексичного матеріалу тощо. Базовими знаннями для його успішної реалізації є практичне уміння поділяти слова на морфеми, уміння виділяти всі значущі частини слова, уміння виділяти спільнокореневі слова із тексту, уміння виділяти морфему у словах з однотипним морфологічним оформленням, порівнювати їх за звучанням та значенням, яке додає слову морфема. Тобто, розвиток таких розумових операцій з мовними одиницями (у даному випадку морфемами), як порівняння, зіставлення, аналіз, утворення за аналогією, узагальнення та інші сприяють успішному розвитку аналітико-синтетичної діяльності учнів. Наприклад, це можна продемонструвати на вправах у 4 класі при вивчення префіксів, суфіксів.

*Вправа 1.* Поясніть, як утворилися слова другого стовпчика. Чим відрізняються слова за значенням?

*кукурудза – кукурудзяний*

*риба – рибина*

*сипати – висипати*

*Вправа 2.* У парах слів відділіть вертикальною лінією однакові частини:

<i>льонар</i>	<i>килимар</i>	<i>газетяр</i>	<i>годинникар</i>
<i>льон</i>	<i>килим</i>	<i>газета</i>	<i>годинник</i>

Отже, запропонована робота створює передумови формування в учнів знань про існування нерозривного зв'язку між морфемною будовою слова, його смисловою стороною і морфологічними ознаками та „проводиться одночасно з різних сторін: вивчення звукобуквеного складу мови, лексичного та граматичного значення слів, сполучення слів у реченні, речень у тексті.

Це допомагає учням сприймати і розуміти мовлення як єдине ціле, окремі частини якого відповідним чином пов'язані між собою. Таким чином, учні засвоюють мову як сукупність її проявів" [2].

**Висновки.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання словотворчих вправ під час вивчення розділу „Будова слова” створює сприятливі умови для осмислення молодшими школярами цілісності мови, характерних для неї зв'язків між різними рівнями, що особливо важливо при мовленнєвих розладах. Так, учні вчаться спостерігати за змінами в значенні слова внаслідок змін у його морфемному складі, за особливостями творення слів різних лексико-граматичних розрядів.

### Література

1. Бартенева Л.І. Формування орфографічної пильності у молодших школярів з НЗНМ. – Теорія і практика сучасної логопедії. Збірник наукових праць. Випуск 3. К., „Актуальна освіта”, 2006. – С.19-24.
2. Програма для 2-4 класів загальноосвітніх закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. – К.: „Неопалима купина”, 2006. – Частина 1. – С. 4-212.
3. Ревуцька О.В. Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими вадами мовлення (ТВМ): Автореферат... канд. пед. наук. – К., 2003. – 20 с.
4. Система роботи над розділом „Будова слова” в початкових класах. Методичний лист. – К.: „Освіта”, 1991. – 62с.
5. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. – М.: Классикс Стиль, 2003. – 159с.
6. Чередниченко Н.В. Формування навичок грамотного письма у дітей із важкими вадами мовлення в умовах корекційного навчання. Автореферат дис... канд. пед. наук. – К., 1999. – 22 с.

### Цикурова А.

*- аспірантка кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 376.015.31:17.022.1

## НАРОДНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

*У статті висвітлюється і розкривається актуальність проблеми морального виховання розумово відсталих учнів засобами народної педагогіки.*

**Ключові слова:** *розумово відсталі учні, моральне виховання, народна педагогіка, моральна вихованість особистості.*



**Цыкурова А.**

*- аспірантка кафедри методик корекційного обучения*

*Славянського державного педагогічного університета*

**НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СПОСОБ МОРАЛЬНОГО  
ВОСПИТАНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В статье освещается и раскрывается актуальность проблемы морального воспитания умственно отсталых школьников средствами народной педагогики.*

**Ключевые слова:** *умственно отсталые школьники, моральное воспитание, народная педагогика, моральная воспитанность личности.*

**Тsykyrova A.**

*- graduate student of department of methodologies of the correction  
educating Slavyansk state pedagogical university*

**FOLK PEDAGOGICS AS METHOD OF MORAL EDUCATION  
MENTALLY OF BACKWARD SCHOOLCHILDREN**

*In the article actuality of problem of moral education mentally of backward schoolchildren is illuminated and opens up by facilities of folk pedagogics.*

**Key words:** *mentally backward schoolchildren, moral education, folk pedagogics, moral breeding of personality.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку нашого суспільства особливе значення має виховання високоморальної особистості, відродження духовності. Це спонукає до пошуку нових оптимальних шляхів морального виховання школярів на основі дослідження і відродження суспільно-історичного досвіду та культурно-педагогічних надбань українського народу. З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова система освіти, докорінне її реформування мають стати підґрунтям відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, національного відродження, становлення державності і демократизації суспільства в Україні. У цей час проблема виховання та освіти підростаючого покоління набуває особливої вагомості, адже від розв'язання її значною мірою залежить майбутнє української держави.

Одним із провідних засобів морального виховання підростаючого покоління є виховання молоді на засадах народної педагогіки. На необхідності звернення до виховного досвіду народу, його моральних цінностей наголошують державні програми “Освіта” (Україна ХХІ століття), “Діти України”, Концепції “Національного виховання”, “Виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, “Сучасного українського виховання” та ін.

**Аналіз наукових досліджень** свідчить про зростання за останнє десятиріччя інтересу вітчизняних та зарубіжних вчених до питань морального виховання учнів на засадах народної педагогіки, що забезпечує не лише ефективність виховного впливу в зазначеному напрямі, але й виступає основним інструментом моральної вихованості особистості. Теоретичні аспекти значення народної педагогіки як дієвого виховного засобу і формуванню моральної вихованості дитини розкриваються у працях І.Беха, Л.Божович, О.Гончаренко, І.Мар'єнка, В.Москальця, М.Стельмахович, Л.Степаненко та ін. У більшості з них розглядаються питання сутності, механізмів, складових морального становлення особистості. Проведена значна кількість досліджень і практичного плану, присвячених питанням діагностики моральної вихованості дитини, психолого-педагогічних умов, засобів, змісту морального виховання, формування певних складових моральної вихованості засобами народної педагогіки (Ш.Амонашвілі, В.Бабич, В.Білоусової, О.Богданової, О.Бондаревської, В.Заслуженюка, І.Зверевої, В.Киричок, Л.Коваль, Т.Коннікової, Н.Підгорної, В.Петрової, П.Пушкарьової, Н.Рєпи, О.Савченко, Т.Цвелих, К.Чорної та ін.).

Проблема розвитку дитини в процесі морального виховання на засадах народної педагогіки у сучасній дефектології і в теоретичному, і в практичному планах розроблена меншою мірою. В працях А.Белкіна Н.Буфетова, О.Вержиховської, Л.Виготського, А.Висоцької, Г.Дульнєва, І.Єременка А.Капустіна, І.Кота, В.Мачихіної, В.Синьова розглядаються загальні питання психологічного і педагогічного аспектів даної проблеми щодо дітей з порушеннями, передусім інтелектуального розвитку. Аналіз наукових досліджень дозволив дійти висновку, що розв'язання проблеми морального виховання учнів з вадами розумового розвитку на основі народної педагогіки значною мірою залежатиме від вирішення питання спеціальної організації виховної роботи в допоміжній школі з метою формування в учнів моральних якостей, яка ґрунтується на національних виховних ідеях. Разом з тим незважаючи на значущість проблеми морального виховання розумово відсталих учнів засобами народної педагогіки та проведені дослідження, це питання й досі залишається недостатньо вирішеним.

**Мета статті** постає у розкритті можливостей ефективного використання засобів народної педагогіки у моральному вихованні розумово відсталих учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до завдань національного виховання дітей та молоді, в Україні зростає роль народної педагогіки в системі організації дозвілля. За визначенням науковців, народна педагогіка – це галузь педагогіки, що охоплює накопичений віками народний досвід,

погляди на мету, завдання, способи і методи виховання та навчання підростаючого покоління і водночас – система прийнятих у даній місцевості методів і засобів виховання, що передаються від покоління до покоління і засвоюються передусім як певні знання, вміння і навички [4; 5]. До арсеналу народної педагогіки дослідники відносять рідну мову, усну народну творчість, народне мистецтво, традиції, звичаї, обряди, народні ігри, іграшки, сімейно-побутову культуру. Народна педагогіка є динамічною виховною системою, яка змінюється й удосконалюється під впливом економічного розвитку суспільства. В сучасних умовах вона набула нових можливостей для свого розвитку і втілення у навчально-виховній практиці. Основними завданнями народної педагогіки дослідники визначають такі:

1. Плекати любов до матері й батька, членів родини, інших людей;
2. Формувати високу мораль, почуття добра, справедливості, честі, совісті, милосердя;
3. Виховувати патріотизм, національну гідність, свідомість і самосвідомість, гордість за славне історичне минуле народу, прагнення до державотворення;
4. Залучати до збереження народних традицій і звичаїв, примноження загальнонаціональних надбань;
5. Виявляти природні задатки, нахили кожної дитини, розвивати її здібності й обдарування.

Основними напрямками народної педагогіки є: народне дитинознавство, батьківська, родинна педагогіка, народна дидактика, народна педагогічна деонтологія (вивчення морально-етичних проблем та ін.) [3]. Як відомо, перші знання про моральні норми дитина дістає від своїх перших вихователів – батьків. Тут, у родинному колі, через казки, оповідання, відгадування загадок, бесіди та й взаємини з рідними, сімейні традиції вона починає пізнавати суть таких моральних понять, як гарне і погане, добро і зло, справедливість, доброзичливість, чуйність, дбайливість, працьовитість, старанність, співчутливість, мужність, чесність, обов'язок, правдивість, ощадність та інші. Національне виховання, якщо характеризувати його в цілому, — це, передусім, «вбирання» кожною особистістю в себе духовності і культури рідного народу, його національного буття. Практика свідчить, що справжнє виховання є глибоко національним за своєю сутністю, змістом, характером та історичним покликанням. На кожному етапі свого розвитку українське національне виховання інтегрувало в собі кращі здобутки світової культури, які акумулювались у моральних категоріях, що стверджують красу, добро, любов, справедливість, милосердя в усіх сферах життя і т.ін. [2; 6]. Головною метою народної педагогіки на сучасному етапі є передача

молодому поколінню соціального досвіду, багатств духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну: правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту. А тому почуття національного має неабияке значення в процесі морального виховання учнів з вадами інтелектуального розвитку і позначається на їх подальшій поведінці.

Особливо гостро ця проблема стосується морального виховання учнів з вадами розумового розвитку, тому що формування моральних якостей у таких дітей є однією з найважливіших психолого-педагогічних проблем. Успішність формування моральних якостей у розумово відсталих учнів, враховуючи специфіку розвитку таких дітей, найефективніше відбуватиметься в умовах цілеспрямованого виховного процесу, який забезпечується конкретними засобами народної педагогіки, якими є: рідна мова та історія, народний календар, природа рідного краю, фольклор, народні традиції, обряди. Моральне виховання розумово відсталої дитини на засадах народної педагогіки зорієнтоване на національні цінності як на головний предмет уваги. Воно ставить собі за мету прищепити дітям з вадами інтелектуального розвитку віру в українську ідею, що втілює прагнення до державності і соборності; розвинути і почуття любові до свого народу, і шанобливе ставлення до власної культури, мови, традицій; утвердити пошану до державної символіки і Конституції України; відродити почуття національної гідності і самоповаги тощо.

У тлумачному словнику з філософії поняття моральності прирівняне до поняття мораль. «Мораль (латинське *mores*-мораль) - норми, принципи, правила поведінки людей, а так само людська поведінка (мотиви вчинків, результати діяльності), відчуття, думки, в яких виражається нормативна регуляція стосунків людей один з одним і суспільним цілим (колективом, класом, народом, суспільством). Як відомо, мораль – це сукупність правил, норм співжиття, поведінки людей, що визначають їхні обов'язки і ставлення один до одного у суспільстві. Школа є основною ланкою в системі виховання підростаючого покоління. На кожному етапі навчання дитини домінує своя сторона виховання. У вихованні розумово відсталих молодших школярів, вважає С.Ніколаєв, такою стороною буде моральне виховання: діти оволодівають простими нормами моральності, навчаються слідувати їм в різних ситуаціях. В народній педагогіці сконденсовано розмаїття засобів, застосування яких ефективно впливає на формування моральних якостей у розумово відсталих дітей [3].

Моральне виховання підростаючого покоління засобами народної педагогіки має на меті формування моральної вихованості, яка передбачає систему моральних знань, умінь, навичок, поглядів, переконань. Моральна вихованість є складовою загальнолюдської вихованості, і проявляється вона в повсякденній поведінці, в конкретних вчинках, ситуаціях, у ставленні до себе, до оточуючих, до навколишнього середовища, а це є дуже вагомим фактором в формуванні особистості розумово відсталої дитини. Б.Ф.Ломов відзначає, що специфічною особливістю морального виховання є те, що його не можна виокремити в якийсь спеціальний виховний процес. Формування моральної зовнішності протікає в процесі багатогранної діяльності дітей (іграх, навчанні), в тих різноманітних стосунках, в які вони вступають в різних ситуаціях зі своїми однолітками, з молодшими за себе дітьми і з дорослими. Проте, моральне виховання є цілеспрямованим процесом, що припускає певну систему змісту, форм, методів і прийомів педагогічних дій. Сутність морального виховання полягає в тому, що дитина утверджує в собі свою природну схильність до добра та готовність відстоювати його в собі і в навколишньому житті. Мотиваційну основу цього процесу складають різні (зовнішні і внутрішні) чинники, але головним з них є віра в ідеали добра, правди, справедливості, чесності тощо та прагнення наблизитися до них. Моральне виховання в умовах відродження національної школи буде продуктивним за умов, якщо воно ґрунтується на підґрунті народної педагогіки, її національних виховних ідеалах. Народознавство – саме той засіб, за допомогою якого можна виховувати ті кращі моральні риси, що формуються на гуманістичних засадах у різноманітній позакласній роботі. Ціннісне ставлення до людини, як і інші моральні цінності, не можна виховувати ізольовано, відірвано від загальних культурних надбань народу. Оскільки основою будь якої культури є повага до особистості людини, а також моральні закони і принципи, то одне із головних завдань народознавчої роботи полягає у відродженні у свідомості дітей з вадами психофізичного розвитку правильного розуміння фундаментального поняття - «народна культура», у відновленні його первинного змісту. Культура кожного народу, зокрема українського, включає, окрім матеріальної, духовну: народну творчість, народну мораль, національні традиції, звичаї, обряди, народні знання про різні сфери життя.

Завданнями допоміжної школи повинно бути, щоб кожен розумово відсталий учень оволодів національною культурою, гуманістичними традиціями пошани до людини та її гідності. Серед першочергових завдань народної педагогіки як засобу морального виховання є залучення розумово відсталих учнів до матеріалів народної педагогіки через їх участь у моральній діяльності, оптимальне співвідношення масових, групових та

індивідуальних форм організації виховної позаурочної діяльності. З метою розвитку моральної вихованості на основі народної педагогіки потрібно залучати розумово відсталих учнів до такої діяльності (участь у святах, іграх, розвагах, у виставках творчих робіт, мандрівках, екскурсіях, інсценізаціях казок, пісень, проведення конкурсів та ін.). Досвід підтверджує: чим активніше дитина з вадами інтелектуального розвитку бере участь у народних святах, іграх, обрядах, розвагах, тим краще вона засвоює національні особливості свого народу, його культуру, мову тощо. Позаурочна діяльність таких дітей повинна бути насичена моральним змістом засобів народної педагогіки. Моральне виховання розумово відсталих учнів засобами народної педагогіки передбачає їхнє шанобливе ставлення до моральних принципів, традицій, звичаїв інших народів, зокрема тих, які живуть в Україні. Це - один з важливих чинників виховання моральної особистості, її прилучення до загальнолюдських цінностей. Виховання розумово відсталих дітей засобами народної педагогіки сприяють розвитку їх моральної вихованості, формують уявлення про моральні норми, усувають прогалини в їх моральному розвитку, надаючи їм систематизований характер, впроваджуючи різноманітні засоби корекційно-виховного впливу.

**Висновки.** Таким чином, в моральному вихованні розумово відсталих учнів досить ефективними є ті форми й методи роботи, які ґрунтуються на засадах української народної педагогіки. Саме вони найкраще відповідають загальносуспільним потребам, ідеям української національної системи освіти. Моральне виховання засобами української народної педагогіки сприятиме формуванню в учнів моральних якостей.

### *Література*

1. Вержиховська О.М. Вивчення моральних знань у дітей з вадами розумового розвитку // Дефектологія. – 2000. – №2. – С.42-46.
2. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – К.: Вища школа, 1985.
3. Мачихина В.Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате. – М.: Просвещение, 1978. - С. 140-145.
4. Морозова Н.Г. О нравственном воспитании детей в специальных учреждениях // Воспитание аномальных детей в специальных учреждениях. – 1996. – С. 3-8.
5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина I. Загальні основи колекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007.

## ЗМІСТ

## ВИЩА ШКОЛА

<b>Власенко К., Реутова І. ....</b>	<b>3</b>
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ)	
<b>Сипченко О. ....</b>	<b>10</b>
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
<b>Труш Н., Петренко В. ....</b>	<b>17</b>
ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ	
<b>Ягупець Ю. ....</b>	<b>24</b>
ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УМІНЬ ЗАСТОСОВУВАТИ ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ	
<b>Пучков І. ....</b>	<b>32</b>
СУТЬ І ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ СТРУКТУРУВАННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН	
<b>Бартків О. ....</b>	<b>37</b>
ОСОБИСТІТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
<b>Корчагіна Ю. ....</b>	<b>42</b>
ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	
<b>Бугаєвська Ю. ....</b>	<b>47</b>
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
<b>Кудрявцева Т. ....</b>	<b>51</b>
СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
<b>Сілічова Т. ....</b>	<b>57</b>
АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СУБ'ЄКТ- СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	

<b>Козацька І.....</b>	<b>61</b>
АНАЛІЗ ДЕЯКИХ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ	
<b>Карпюк В.....</b>	<b>69</b>
ІНТЕГРАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ТА ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ	
<b>Єрмоленко А. ....</b>	<b>75</b>
ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ..... 75	
<b>Вертипорох Д. ....</b>	<b>82</b>
ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ	
<b>Фоміна І. ....</b>	<b>90</b>
«ОБРАЗНЕ МОВЛЕННЯ» У ФОРМУВАНІ МОВЛЕННСВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
<b>Вдовенко І.....</b>	<b>100</b>
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСАД ЗМАГАЛЬНОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ..... 100	
<b>Копил О. ....</b>	<b>108</b>
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
<b>Дорошенко О.....</b>	<b>114</b>
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯФОРМУЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
<b>Хоменко С.....</b>	<b>119</b>
СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПРИ ВИВЧЕННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН	

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Соколенко Т.....</b>	<b>126</b>
ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ МЕНЕДЖМЕНТУ ВИЩОЇ ШКОЛИ НА СЛОБОЖАНЩИНІ	



---

<b>Барилко Є., Барилко С. ....</b>	<b>131</b>
ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ США	
<b>Бурова Е. ....</b>	<b>141</b>
ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ДІЯЧІВ ОСВІТИ	
<b>Рацул А. ....</b>	<b>147</b>
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПИТАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	
<b>Рукасова С. ....</b>	<b>158</b>
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ЗАОХОЧЕННЯ ТА ПОКАРАННЯ У СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ СИСТЕМИ ОСВІТИ У 70-90 РР. ХІХ СТОЛІТТЯ	
<b>Ткач Г. ....</b>	<b>167</b>
ФОРМИ ВИВЧЕННЯ І РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В 60-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ	
<b>Пучко А. ....</b>	<b>173</b>
ПРОПАГАНДА ІДЕЙ Р.ШТАЙНЕРА ВИПУСКНИКАМИ ВАЛЬДОРФСЬКИХ ШКІЛ	
<b>Щука Г. ....</b>	<b>181</b>
ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТУРИСТСЬКОЇ ОСВІТИ В РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ	
<b>Заєць С. ....</b>	<b>189</b>
ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРІТ (З ІСТОРІЇ ПИТАННЯ)	
<b>ЗАГАЛЬНА ШКОЛА</b>	
<b>Чернишов Д. ....</b>	<b>199</b>
ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ РЕГІОНУ	
<b>Нікітіна Н. ....</b>	<b>207</b>
ІНТЕГРАЦІЯ КОМПОНЕНТІВ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	

---

<b>Іванченко Л.</b> .....	<b>212</b>
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СТРУКТУРІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	

### ПОЧАТКОВА ШКОЛА

<b>Гризоглазова А.</b> .....	<b>225</b>
ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ЕМПАТІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА	
<b>Чепіга В.</b> .....	<b>230</b>
АКТИВІЗАЦІЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	

### СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Бадер В.</b> .....	<b>237</b>
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЗАСІБ ЇХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	
<b>Кузьміна О.</b> .....	<b>244</b>
ПІДГОТОВКА ВИПУСКНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ГУРТОЖИТКІВ	
<b>Пристинський В.</b> .....	<b>251</b>
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ “Я”-КОНЦЕПЦІЇ ЗДОРОВ’Я СТУДЕНТІВ	
<b>Макаренко А.</b> .....	<b>257</b>
ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАЦІЙ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ’Я УЧНІВ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ	
<b>Чепіга І.</b> .....	<b>262</b>
ШКІЛЬНІ ОБ’ЄДНАННЯ ЗА ІНТЕРЕСАМИ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ	
<b>Шевченко Н., Другов М.</b> .....	<b>269</b>
СОЦІАЛЬНА РОБОТА З КЛІЄНТАМИ: СУЧАСНІ ТЕОРІЇ	
<b>Паніна В.</b> .....	<b>275</b>
РАННЄ СИРІТСТВО: ПРИЧИНИ, ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ РОЗВ’ЯЗАННЯ	

## ПСИХОЛОГІЯ

- Стоев Т., Божинова Р.**..... 285  
ВЛИЯНИЕ НА СЪВРЕМЕННАТА МЕДИЙНА СРЕДА ВЪРХУ  
ПОВЕДЕНИЕТО НА УЧАЩИТЕ СЕ
- Шехавцова С.**..... 290  
ПОНЯТТЯ СУБ'ЄКТНОСТІ В СУЧАСНОМУ ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ
- Желанова В.** ..... 297  
КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ПІДГРУНТЯ ТЕРМІНОСИСТЕМИ КОНТЕКСТНОГО  
НАВЧАННЯ
- Гуляр О.**..... 306  
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ  
ТА САМОСВІДОМОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

## ДЕФЕКТОЛОГІЯ

- Дмитрієва І.**..... 315  
КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО  
ПРОЦЕСУ В ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ (НА МАТЕРІАЛІ ЗМІСТУ  
ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ «СВІТ МИСТЕЦТВА»)

<b>Попов М.,</b>
------------------

- Кащєєва Ю.**..... 324

ПРОБЛЕМА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ІЗ ОБМЕЖЕНИМИ  
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТА ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ (АНАЛІЗ  
ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ)

- Гриненко О.**..... 336  
СЛОВОТВОРЧІ ВПРАВИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ „БУДОВА  
СЛОВА” НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ  
ШКІЛ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ТПМ

- Цикурова А.**..... 344  
НАРОДНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ  
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідомо про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

**Обсяг статті** – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

**Оплата за 1 сторінку** – 20 гривень.

**Публікації та оплату за статті надсилати за адресою:** Людмилі Анатоліївні Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: [nauka2004@rambler.ru](mailto:nauka2004@rambler.ru) (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); [tomaluda@mail.ru](mailto:tomaluda@mail.ru) (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: [www.intellect-invest.org.ua](http://www.intellect-invest.org.ua)

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 25 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 25 грн.

## ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

*Омельченко С.*

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

### ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

*У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.*

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, традиції, системоутворюючий компонент.

*Омельченко С.*

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

### ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

*Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.*

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

*Omelchenko S.*

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

### THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

*The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living*

**Keywords:** healthy way of life, traditions, system-forming component.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення системоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

#### *Література*

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

## Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливилює подачу інформації.

### Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

*Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).*

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

**Українською мовою**

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

**Російською мовою**

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

**Англійською мовою**

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

**Зразок**

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**



34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

*Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.*

**Попередження:** статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

## ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, \*, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

*Психологія : підруч. для вузів.*

*Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.*

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

*Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

*Наприклад:* Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

*Наприклад:* Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укراгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клоє]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі та нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14—17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39—61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: <a href="http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm">http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</a></p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: <a href="http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html">http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html</a>. — Заголовок з екрана.</p>

# ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

## ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України  
від 27.05.2009 р. № 1-05/2  
від 08.07.2009 р. № 1-05/3  
від 14.10.2009 р. № 1-05/4  
від 18.11.2009 р. № 1-05/5  
від 16.12.2009 р. № 1-05/6  
від 10.02.2010 р. № 1-05/1  
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Збірник наукових праць*

*( Випуск LIX )*

**Відповідальний за випуск:**

**Швидкий С.М.** – кандидат історичних наук, доцент,  
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 26.01.2012 р. Ум. др. арк. 22,2.

Видавничий центр СДПУ,  
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.  
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Формат 60x84 1/16.

Тираж 100 прим. Зам. № 414.

---

**Підприємець Маторін Б.І.**

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

---

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

---