

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Частина II

Випуск LXX



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LXX)

Частина II

Слов'янськ - 2014

Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» є правонаступником однойменного видання, що виходив друком у Слов'янському державному педагогічному університеті, який є фаховим із педагогічних наук (Затверджено постановою президії ВАК України від 10.02.2010 № 1-05/1).

Слов'янський державний педагогічний університет з 01.06.2012 р. реорганізований шляхом приєднання до Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» на виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.10.2011 р. № 992-р «Про реорганізацію деяких вищих навчальних закладів», наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30.12.2011 р. № 1600 «Про утворення державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» зі змінами, внесеними наказами № 205 від 21.02.2012 р. та № 785 від 05.07.2012 р.

Поштова адреса місцезнаходження ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»: вулиця генерала Батюка, 19, місто Слов'янськ Донецької області, Україна 84116.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

(Випуск LXX)

Частина II

Слов'янськ – 2014

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. LXX. – Ч. II. – Слов'янськ : ДДПУ, 2014. – 239 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 праць представлено результати наукових досліджень проблеми впровадження в процес фахової підготовки майбутніх учителів сучасних інноваційних технологій. Висвітлено теоретико-методологічні основи професійної підготовки спеціалістів у галузі освіти, питання формування й розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя, роль і значення в цьому процесі мультимедійних, інформаційно-комунікаційних, інтерактивних технологій тощо.

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

In the collection of scientific works there are introduced the results of the scientific researches of the problem of the implementation of the modern innovational technologies in the process of the professional training of future teachers. There are highlighted the theoretical and methodological bases of the professional training of specialists in the field of education, the problems of the formation and the development of methodological competency of future teachers, the role and meaning of the multimedia, information and communicative, interactive technologies in this process.

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
Донбаського державного педагогічного університету
(протокол № 3 від 27.11.2014 р.)

ISSN 2077-1827

© Кафедра педагогіки вищої школи ДДПУ

ВИЩА ШКОЛА**Омельченко С.**

ректор Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання й реабілітації

Гордєєва К.

асистент кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання й реабілітації Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 378.13:17.022.1**СОЦІАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В
УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Авторами проаналізовано поняття соціалізація як двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини й соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин. Акцентовано увагу на особистості соціального педагога та його професійних якостях. Охарактеризовано навчально-виховний процес як соціально-освітній простір, у якому здійснюють підготовку майбутнього соціального педагога.

Ключові слова: *соціалізація, соціальний педагог, соціально-освітній простір, навчально-виховний процес, соціальне середовище, виховання, формування, соціальний розвиток.*

Омельченко С.

ректор Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических и методических основ физического воспитания и реабилитации

Гордеева Е.

ассистент кафедры теоретических и методических основ физического воспитания и реабилитации Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В
УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Авторами проанализированы понятия социализация, как двусторонний взаимообусловленный процесс взаимодействия человека и социальной среды, который предполагает ее включение в систему общественных отношений.

Акцентовано внимание на личности социального педагога и его профессиональных качествах. Охарактеризован учебно-воспитательный процесс как социально-образовательное пространство, в котором осуществляется подготовка будущего социального педагога.

Ключевые слова: социализация, социальный педагог, социально-образовательное пространство, учебно-воспитательный процесс, социальная среда, воспитание, формирование, социальное развитие.

Omelchenko S.

rector of the State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University", Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of Theoretical and Methodological Foundations of Physical Education and Rehabilitation

Gordyeyeva K.

Assistant of the Chair of Theoretical and Methodological Foundations of Physical Education and Rehabilitation of the State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University"

SOCIALIZATION OF A FUTURE SOCIAL TEACHER UNDER THE CONDITIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTION

The authors have analyzed the concept of socialization, as bilateral mutually reinforcing process of the interaction between a man and the social environment, which suggests its inclusion in the system of social relations. There is focused the attention on the personality of a social teacher and his professional qualities. There is characterized the educational process as a socio-educational space in which the training of future social pedagogues takes place.

Key words: socialization, social pedagogue, social and educational space, educational process, social environment, education, formation, social development.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В останні роки формування гармонійно розвиненої висококваліфікованої особистості соціального педагога набуває особливої актуальності. Означене продукує необхідність формування системи професійних цінностей і якостей як домінанти в структурі майбутньої фахової діяльності. У такому контексті варто проаналізувати поняття соціалізація; звернути увагу на особистість соціального педагога та його професійні якості; дати характеристику навчально-виховному процесу, у якому здійснюють підготовку майбутнього соціального педагога.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Поняття "соціалізація" було вперше введено в наукову систему понять американським соціологом Ф. Гідінгсоном у кінці XIX століття, який тлумачив це поняття як "процес розвитку соціальної природи людини". Представники біхевіоризму й

необіохіверизму (Б. Скінер, А. Бандура, В. Уолтерс та ін.) розглядають соціалізацію як процес соціального навчання [1, 2, 17]. Представники школи символічного інтеракціоналізму (Ч. Кулі, Дж. Мід) досліджують соціалізацію як результат соціальної взаємодії людей [6, 9]; прихильники структурного функціоналізму (Т. Парсонс, Р. Мертон) сприймають соціалізацію як процес рольового тренування [14, 16]. І. Кон говорить, що "теорії американських соціологів 40-60 років були по суті теоріями конформності: вони недооцінювали власну активність і варіабельність поведінки особистості на всіх етапах її розвитку" [8]. Ч. Кулі ввів поняття "первинна група" і розкрив її цінність у процесі формування особистості [9]. Досить важливу думку висловлює О. Брім: "соціалізація – процес, який відбувається протягом всього життя людини" і розкриває деякі відмінності у ході цього процесу з дорослими та дітьми [2]. П. Бергер і Т. Лукман розглядають соціалізацію як "всебічне і послідовне входження індивідів в об'єктивний світ суспільства чи в окрему його частину" [3]. Б. Паригін тлумачить соціалізацію як "входження в соціальне середовище, пристосування до неї, засвоєння певних ролей і функцій, які, ідучи за своїми попередниками, повторює кожен окремий індивід протягом всієї історії формування і розвитку" [15].

Зазначимо, що соціалізація передбачає виділення трьох основних параметрів своєї значущості для процесу формування майбутнього соціального педагога: цілепокладання, осмислення, пошук результативних способів привласнення соціального досвіду [12].

Формування цілей статті (постановка завдання) – розкрити особливості процесу соціалізації майбутнього соціального педагога в умовах навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практика роботи соціального педагога довела, що соціалізацію не можна зводити до поняття "виховання" ні у вузькому, ні в широкому розумінні, у якому його часто вживають. Виховання передбачає насамперед систему спрямованих впливів, за допомогою яких прагнуть сформувати в особистості певні риси та якості, завдяки яким людина долучається до культури й стає повноцінним членом суспільства. Отже, ми можемо назвати такі особливості процесу соціалізації, які дозволяють відмежувати його від виховання:

- відносна стихійність цього процесу, яка характеризується не завжди передбаченим, цілеспрямованим впливом середовища;

- механічне засвоєння соціальних норм і цінностей, яке відбувається в результаті діяльності й спілкування особистості, взаємодії її з мікро- і макросередовищем;

- зростання в міру дорослішання самостійності особистості щодо вибору соціальних цінностей і орієнтирів, середовища спілкування, якому віддають перевагу [10].

Соціальний розвиток майбутніх соціальних педагогів можна розуміти як об'єктивний і водночас керований процес взаємодії кількісних і якісних змін соціальних характеристик молодого покоління в ході його становлення як суб'єкта суспільного виробництва й суспільного життя. Можна сказати, що поняття "соціальний розвиток" і "соціалізація" збігаються, але в них по-різному розставлено акценти: на активності особистості зроблено акцент в ідеї розвитку, а в соціалізації в центрі уваги перебуває соціальне середовище та його вплив на особистість. Ми вважаємо, що в науковому тлумаченні соціалізації передбачають розуміння особистості передусім як активного соціального суб'єкта, спроможного впливати на суспільне життя [10].

У результаті соціалізаційного процесу майбутній соціальний педагог має володіти механізмами соціалізації, вибір яких ґрунтується на певних принципах цього процесу:

- принцип системності, який передбачає вплив на особистість як мікро-, так і макросередовища, які тісно взаємодіють, взаємовпливають і взаємодетермінують один одного;

- принцип діяльності, що обумовлює активну взаємодію особистості з іншими людьми, у якій індивід вступає в ході діяльності й спілкування, тобто наявний неперервний цілісний процес засвоєння особистістю об'єктивної дійсності завдяки включенню в діяльність;

- принцип двосторонньої взаємодії особистості й соціального середовища, взаємообумовленість процесу входження особистості в систему суспільних відносин і водночас відтворення цих стосунків у системі родинних, товариських, навчальних, виробничих та інших зв'язків;

- принцип особистої активності та вибірковості дозволяє розглянути людину не як пасивну ланку в процесі соціалізації, а як особистість, спроможну активно діяти й самостійно вибирати соціальні умови власного розвитку та формувати власне "Я", виходячи з особистого бачення ідеалів і переконань [8; 11].

Об'єктивність умов соціалізації не означає їх стихійність і некерованість. Навпаки, у сучасних умовах саме ті суспільні відносини визначають характер соціальних змін, які свідомо розвиваються та є фундаментом науково-обґрунтованого регулювання соціального розвитку дітей та молоді. Суспільство не зможе продуктивно функціонувати, якщо воно незацікавлене у створенні передумов для оптимальної соціалізації особистості.

Не менш важливим у змістовному аспекті соціалізації є розвиток самосвідомості особистості, яка формується протягом всього життя людини. Саме тому процес соціалізації означає становлення людини в людині.

Діяльність, спілкування, самосвідомість разом розкривають сутність соціалізації, її змістові аспекти. Функціональний аспект соціалізації

характеризується на певному віковому етапі інститутами й механізмами соціалізації. Важливими інститутами соціалізації молодого покоління є сім'я, неформальні групи, навчальні групи, об'єднання, масова комунікація, спільноти, дитячі та молодіжні організації, у яких особистість залучається до системи норм і цінностей, які виступають своєрідними трансформаторами соціального досвіду [4; 7]. У нашому випадку соціально-освітній простір вищого навчального закладу є тим середовищем, у якому формується майбутній соціальний педагог. Надзвичайно актуальною виявляється активізація діяльності соціально-педагогічного середовища ВНЗ, "оскільки вищий навчальний заклад – організація, де існують можливості контакту з державними, суспільними, громадськими установами, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді іншими освітніми закладами, родинами студентів тощо. Саме ВНЗ є відкритою системою, яка має зовнішні та внутрішні зв'язки, уже з моменту свого існування" [13].

Кожне суспільство, культура, спільнота виробляють свої механізми соціалізації. Одночасно співіснує певна сукупність моделей соціалізації, які взаємодіють одна з одною.

Незаперечною в цьому процесі є індивідуалізація, яка, до речі, не має нічого спільного з абсолютизацією волі та інтересів індивіда, протиставлення його інтересів інших. У цьому випадку індивідуалізація необхідна як процес виявлення й стимулювання нахилів, задатків, здібностей особистості, урахування її потреб та інтересів, які розвиваються, спосіб поєднання суспільне значущого й особистісного. Усе висловлене в цілому дозволяє сказати, що у вищому навчальному закладі повинна враховуватися складність процесу соціалізації, бо він не є безконфліктним і лінійним, має свої складнощі й суперечності, обумовлені діалектичною єдністю свободи й необхідності, новизни й консерватизму, виховання та самовиховання тощо. Крім того, основним у соціалізації має бути відродження гідності людини, розширення меж його свободи, відповідності, ініціативності, підприємництва. Оскільки саме людина є найважливішою цінністю й метою суспільного розвитку, то саме на неї повинна "працювати" економіка, політика, ідеологія, культура, соціальна та педагогічна сфера. Це насамперед стосується підготовки майбутніх соціальних педагогів як ключових фігур процесу соціалізації молодого покоління.

Соціалізація майбутніх соціальних педагогів має ґрунтуватися на принципово новій концепції – концепції самореалізації в процесі соціальної творчості, здійснення власних інноваційних проектів за наявності активної допомоги з боку держави, вищих навчальних закладів різного рівня акредитації та громадських соціально-виховних інститутів.

Особливість професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів полягає в тому, що вони покликані надавати допомогу тим, чий фізичні,

психічні, соціальні чи моральні ресурси недостатні, можливості – незначні, а здібності самостійно вирішити свої складнощі – незадовільні саме це необхідно враховувати у процесі фахової підготовки. Відтак, майбутнім соціальним педагогам потрібно активно прагнути не лише допомогти конкретній людині, але й змінити несприятливу суспільно-соціальну ситуацію, у якій вона опинилася. Сутність професії "соціальний педагог", насамперед, передбачає сформованість певних моральних принципів і цінностей, що становлять соціальні блага, які забезпечують функціонування та розвиток соціуму.

Висновки. Отже, спрямованість сучасної системи освіти на підготовку та формування соціально-педагогічних фахівців дає можливість якомога ширше використати комплекс заходів, різних видів діяльності, надання освітніх послуг для соціалізації майбутнього соціального педагога в умовах вищого навчального закладу. У цьому процесі сьогодення варто відкидати як дрібну опіку, так і відмову в допомозі людині у виборі її життєвих і соціально значущих цінностей та орієнтацій. Спільна діяльність молодого покоління з фахівцями передбачає підготовку майбутніх спеціалістів до виконання професійних обов'язків в умовах конкуренції та входження в Європейський освітній простір.

Література

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура; пер. с англ. / [под ред. **Чубарь Н.Н.**]. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / Светлана Афанасьевна Беличева. - М. : Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / Питер Бергер, Томас Лукман; перевод Е. Руткевич. - М. : Медиум, 1995. - 323 с.
4. Василькова Ю.В. Социальная педагогика : курс лекций : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 440 с.
5. Гиддингс Ф. Г. Основания социологии : Анализ явлений ассоциации и социальной организации / Франклин Генри Гиддингс; пер. с англ. – изд. 3-е. – М.: КРАСАНД, 2012. – 432 с. (Из наследия мировой социологии).
6. История социологии : учебник : В 3 кн. / [под ред. проф. **В.И. Добренькова**]. - Кн. 1: История социологии (XIX- первая половина XX в.). - М. : ИНФРА-М, 2004. - 592 с. - (Классический университетский учебник).
7. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Р. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
8. Кон И.С. Открытия "Я" / Игорь Семенович Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с. (Над чем работают, о чем спорят философы).
9. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок / Чарлз Хортон Кули; пер. с англ. / [под ред. **А.Б. Толстова**]. – М. : Идея-Пресс, 2000. – 320 с.
10. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посіб. / Микола Павлович Лукашевич. – К. : [б. и.], 1998. – 112 с.

11. Лукашевич М. П. Соціологія. Основи загальної, спеціальних і галузевих теорій : підручник / М.П. Лукашевич, М.В. Туленков, Ю.І. Яковенко. – К. : Каравела, 2008. – 544 с.
12. Львовичкіна О. Соціалізація підлітків-правопорушників як педагогічна проблема / О. Львовичкіна // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2007. – № 4. – С.42 – 45.
13. Максимовська Н. Формування культури материнства в соціально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу / Н. Максимовська // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2006. – № 4. – С. 45 – 53.
14. Мертон Р. Соціальна теорія і соціальна структура / Роберт Мертон. - М. : АСТ-Хранитель, 2006. - 880 с.
15. Москаленко В.В. Соціальна психологія : Підручник [для студ. вищих навч.закладів] / В. В. Москаленко. – 2-ге вид., випр., та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
16. Парсонс Т. О структуре социального действия / Толкотт Парсонс. – М. : Академический Проект, 2000. – 879 с.
17. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / Ирина Владимировна Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

Богданова Н.

*доктор філософських наук, доцент кафедри загальноінженерних дисциплін
Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української
інженерно-педагогічної академії*

УДК 371.336.004.85.001.892:37.046.16:37.035

**РОЗРОБКА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ ДЛЯ
СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ З СОЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН
ЗАСОБАМИ ПРОГРАМНОГО КОМПЛЕКСУ SUN RAV**

Стаття присвячена проблемам інформатизації навчального процесу з соціальних дисциплін у вищій школі. Розкрито структуру електронної версії навчального курсу, розробленого засобами програмного комплексу Sun Rav. У статті досліджується необхідність розробки сучасного комп'ютерного навчального курсу. Електронний навчальний курс створено для підвищення якості знань студентів вищих навчальних закладів з соціальних дисциплін. Зроблено аналіз основних особливостей моделі комп'ютерного підручника. Розглянуто педагогічні задачі, які успішно розв'язуються за допомогою комп'ютерного засобу навчання. У ході виконання даного дослідження перед нами було поставлене таке завдання як аналіз можливостей програмного комплексу Sun Rav та обґрунтування його придатності для розробки електронних навчальних курсів з соціальних дисциплін для студентів вищих навчальних закладів. Визначено елементи системи електронного курсу. Проаналізовано можливості різних комп'ютерних програм по створенню електронних курсів. Зміст статті доводить доцільність використання комп'ютерних технологій.

Ключові слова: соціальні дисципліни, вища школа, електронний навчальний курс, Sun Rav, гіперпосилання, структура, підрозділи, сторінки.

Богданова Н.

доктор философских наук, доцент кафедры общинженерных дисциплин
Учебно-научного профессионально-педагогического института
Украинской инженерно-педагогической академии

**РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА ДЛЯ
СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПО СОЦИАЛЬНЫМ
ДИСЦИПЛИНАМ СРЕДСТВАМИ ПРОГРАММНОГО КОМПЛЕКСА
SUN RAV**

Статья посвящена проблемам информатизации учебного процесса по социальным дисциплинам в высшей школе. Раскрыта структура электронной версии учебного курса, разработанного средствами программного комплекса Sun Rav. В статье исследуется необходимость разработки современного компьютерного курса. Электронный учебный курс создан для повышения качества знаний студентов высших учебных учреждений по социальным дисциплинам. Сделан анализ основных особенностей модели компьютерного учебника.

Ключевые слова: социальные дисциплины, высшая школа, электронный учебный курс, Sun Rav, гиперпосылки, структура, подразделы, страницы.

Bogdanova N.

- doctor of Philosophical Sciences, associate professor of general engineering disciplines Educational Scientific Professional Pedagogical Institute of Ukrainian Engineering Pedagogical Academy

**THE DEVELOPMENT OF ELECTRONIC LEARNING COURSE FOR
HIGHER SCHOOL STUDENTS IN THE HUMANITIES MEANS OF
SOFTWARE SUN RAV**

This article deals with the problems of informatization of educational process in higher education in the social disciplines which revealed the structure of the electronic version of the learning course, developed by means of programmer complex Sun Rav.

Key words: social disciplines, high school, electronic learning course, Sun Rav, hyper sending, structure, topics, pages.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Основою будь-якого навчального процесу є знання, що отримує особа, яка навчається. Як правило, джерелами знань виступають підручники, що використовуються для збереження та передачі знань здобутих людством. Одними з перших підручників були рукописи. Люди за їх допомогою мали можливість фіксувати інформацію. З розвитком людства об'єм знань значно виріс і з

появою комп'ютерів інформація почала зберігатись в електронному вигляді, тобто з'явилися електронні підручники. В сучасних умовах все більше і більше людей стикається з необхідністю сприйняття і переробки інформації, яка в свою чергу передається по каналах засобів масової інформації, у тому числі із використанням комп'ютерної техніки.

Комп'ютерна техніка стала невід'ємною частиною освіти. Студент повинен систематизувати інформацію, що являє собою відомості будь-якого характеру. Завдяки здобуткам науки та техніки джерелом інформації у сучасний період виступають електронні підручники, які являють собою файл або групу файлів записаних у певному форматі і об'єднаних відповідним чином.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом з'явилися дослідження, які пов'язані з розглядом питань створення і застосування електронних підручників у навчальному процесі. Можна відзначити роботи таких вчених, як А. І. Гончаров, С. В. Волков, В. Л. Іванов, І. Г. Іванцівська, Е. А. Кашина, Н. А. Лебединська, В. М. Левін, Ю. М. Сидоркін, В. Г. Суннес, С. В. Тевельова, Н. С. Стукова та ін.

Однак залишилася не розкритою проблема розробки електронних навчальних курсів з соціальних дисциплін для студентів вищих навчальних закладів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Таким чином, метою нашого дослідження є аналіз можливостей програмного комплексу Sun Rav та обґрунтування його придатності для розробки електронних навчальних курсів з соціальних дисциплін для студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вирішення поставленого завдання ми проаналізували можливості програмного комплексу Sun Rav.

Електронні навчальні курси можна умовно розділити на два типи: автономні і такі, які не вимагають у користувача конкретного програмного забезпечення, тобто - не автономні.

Для роботи перших не потрібна наявність на комп'ютері кінцевого користувача яких-небудь програмних засобів, окрім операційної системи. До таких відносяться електронні навчальні курси, розроблені засобами програмного комплексу Sun Rav.

Електронні курси другого типу зосереджені на конкретних програмних продуктах, у середовищах або під керівництвом яких і має працювати електронний курс.

Оформлення підручника повинно бути дуже функціональним. Але це не виключає ретельної проробки дизайну першої (головної) сторінки. Як театр починається з вішалки, так і будь-який підручник починається з

обкладинки (під обкладинкою у цьому випадку слід розуміти головну, тобто першу сторінку електронного підручника). У зв'язку з цим на її дизайн слід звернути особливу увагу. Однак, окрім дизайну першої сторінки не слід забувати про її інформативність. Ця сторінка повинна бути ланкою між різними частинами курсу і дозволяти легко переходити до будь-якого з них. Для цього на сторінці повинні бути присутніми:

1. Назва навчального центру.
2. Назва курсу, за якою розроблено електронний підручник.
3. Посилання на зміст (меню головних розділів курсу).
4. Виклик допомоги для роботи з цим курсом.
5. Посилання на методичні вказівки, які повинні складатися з мети та

задач курсу, що вивчається, переліку рекомендованої літератури, рекомендацій щодо практичних робіт, контрольних завдань та тестів і термінологічного словника.

6. Посилання на інформацію про авторів.

Навігаційна система курсу повинна будуватися по блочному принципу з ієрархічною перехресною структурою посилання всередині кожного блоку. При необхідності, можуть бути реалізовані і переходи між різними блоками.

Для теоретичної частини курсу це означає, що:

1. Весь матеріал поділяється на блоки, тобто розділи або глави.
2. Загальне меню розділів можна визвати з головної сторінки.
3. Вхід у кожний конкретний розділ доступний тільки з цього меню.
4. Розділи (глави), у свою чергу, також повинні мати своє власне меню для тих тем, які містяться в ньому.
5. Виклик сторінок з окремими конкретними темами повинен бути можливим тільки з меню розділу.
6. Переміщення між сторінками здійснюється тільки у межах об'єднуючого їх розділу (глави).

7. Перехресна навігація між різними сторінками повинна реалізуватися тільки у неявному вигляді та за методичними розуміннями.

Вкрай бажано, щоб у процесі вивчення навчального матеріалу студент мав можливість оперативно одержувати поточну довідкову інформацію, наприклад, за термінологією.

Для цього потрібно організувати окремі сторінки (словник, довідник тощо) з системою нотаток і забезпечувати перехід на потрібну нотатку за гіперпосиланням на будь-яку сторінку курсу.

Повернення у вихідне місце у цьому випадку реалізується через кнопку Назад (Back) панелі управління.

Навігація розділу з семінарами, практичними роботами повинна будуватися за таким же принципом.

На кожній сторінці курсу в обов'язковому порядку мають бути присутніми дві навігаційні панелі: на початку і в кінці сторінці. Ці панелі покликані забезпечувати навігацію усередині поточного розділу курсу і містити, принаймні, три кнопки для переходу:

1. на попередню сторінку розділу;
2. на наступну сторінку;
3. до змісту (меню) розділу.

Внизу сторінки має бути присутньою кнопка повернення на її початок.

Якщо сторінка вийшла довгою, то кнопка повернення на її початок має бути продубльована по висоті сторінки декілька разів.

Кнопка повернення на початок сторінки повинна розташовуватися у рядку - праворуч.

Таке розташування кнопок найприродніше і забезпечує максимальні зручності при роботі.

Розробити якісний електронний навчальний курс можна за допомогою програми Sunrav Bookeditor.

За допомогою даної програми можна:

- Створити електронні книги, підручники тощо.
- Створити електронний словник або електронні енциклопедії.
- Скомпілювати книги в EXE файли.
- Створити HTML документи.
- Створити СНМ документи.
- Створити PDF документи (необхідні спеціальні ліцензії).
- Створити документи у довільному форматі (використання шаблонів).

Можливості:

- Стили. Ви можете визначити різні стилі тексту і за їх допомогою дуже швидко формувати текст.

- Перевірка орфографії. Дозволяє перевіряти правопис на ходу.

- Таблиці. Ви можете використовувати різні таблиці, у тому числі і вкладені одна в одну. Таблиці можуть надати допомогу при створенні макетів сторінок.

- Імпорт. Імпорт всіх документів з однієї папки з автоматичним створенням розділів - найшвидший і легкий шлях перенести Ваші документи у формат Sunrav Book, а так само імпорт книг з СНМ файлів.

- MS Office. Якщо у Вас встановлений MS Office, то Ви можете додатково імпортувати і експортувати свої книги (в) файли MS Office: DOC, XLS і так далі.

- Посилання. Різні посилання допоможуть полегшити навігацію по книзі і запускати різні документи і програми.

- Швидкий перегляд створеної книги в програмі Sunrav Bookreader.

Пакет програм Sunrav Bookoffice, призначений для роботи з електронними книгами і підручниками, складається з двох корисних утиліт. Перша з них – SunRav Bookeditor використовується безпосередньо для створення, а також для редагування книг. З допомогою ж Sunrav Bookreader можна легко проглянути створену документацію. Тепер детальніше про кожну програму.

Sunrav Bookeditor дозволяє створювати електронні книги в наступних форматах: EXE, CHM, HTML, PDF, RTF. За допомогою даної програми можна надрукувати і відформатувати текст за допомогою різних візуальних ефектів тексту і параграфів (налаштування шрифтів, нумерація, фон, відступи, вирівнювання, міжрядкові інтервали та інше), (рис.1).

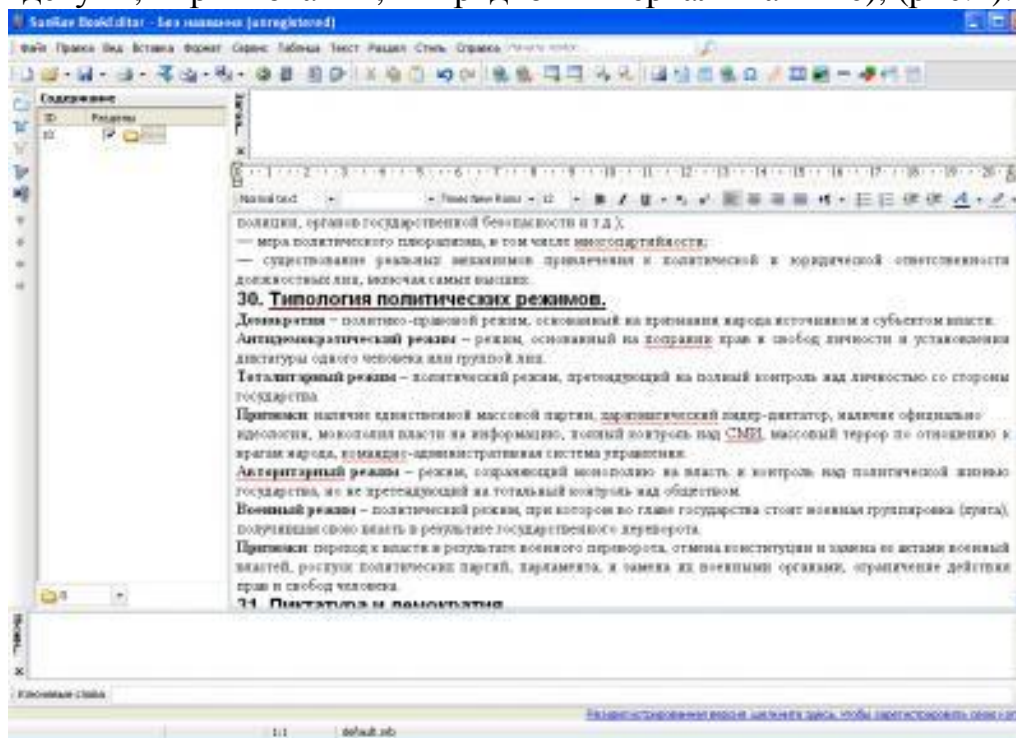


Рис.1

При створенні основного тексту не варто сильно турбуватися про правопис (тут ми перебільшуємо, звичайно, письменність вона завжди вітається), оскільки утиліта обладнана вбудованою системою перевірки орфографії (для вибору словників і точного налаштування функції скористайтеся меню "Сервіс" → "Правопис"). Програма підтримує функцію вставки зображень, GIF і Flash анімації, таблиць, формул і графіків, аудіо і відео файлів (меню "Вставка").

Також Bookeditor має в своєму розпорядженні потужну систему посилань. За допомогою даного редактора можна створювати посилання на глави поточної книги, на інші книги, на інші документи, на Інтернет

сторінки (меню "Вставка" → "Гіперпосилання"). Зручну навігацію по Вашій книзі можна створити за допомогою меню "Розділи", де Ви самі додаєте і видаляєте окремі розділи і підрозділи документа. Цими ж функціями можна скористатися і через спеціальну панель, яка знаходиться ліворуч від "Змісту" книги.

Також, за допомогою Bookeditor можна задати набір ключових слів для кожної глави (для цього введіть їх у нижньому рядку вступу "Ключові слова", не забуваючи розділяти комами окремі слова і фрази), що забезпечить легкий і швидкий пошук по всьому файлу.

Готову книгу можна упакувати у формат ZIP. Це дозволяє значно зменшити її розмір (меню "Файл" → "Упакувати"). Також електронна книга може бути захищена паролем як від зміни змісту, так і від перегляду. Для цього слід відкрити "Властивості книги" у меню "Файл" і перейти на вкладку "Безпека". Тут же можна обмежити можливості по використанню книги: заборонити копіювання, запуск не з диска, друк, а також ввести пробний період (по кількості днів або запусків), (рис.2).

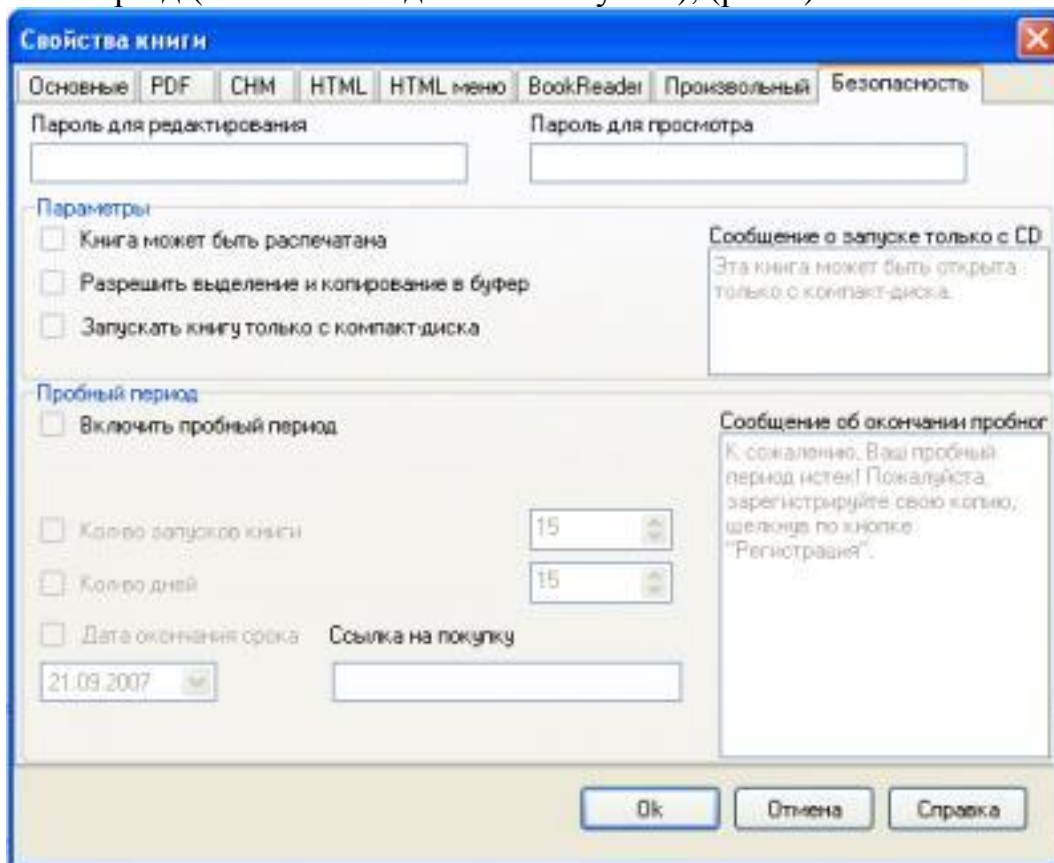


Рис.2

Що стосується налаштування самої програми, то для цього слід скористатися вікном налаштувань (меню "Сервіс" → "Параметри"). Через нього Ви можете на свій розсуд настроїти автозбереження, перевірку орфографії, мову інтерфейсу і багато що інше, (рис.3).

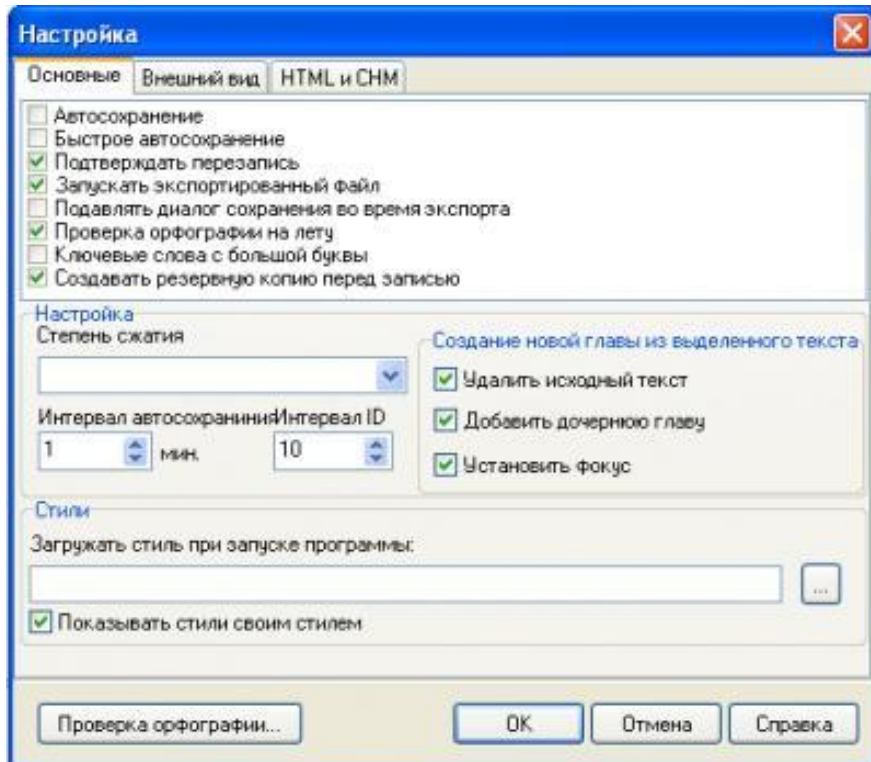


Рис.3

Друга програма, SunRay Bookreade, призначена для перегляду електронних книг, також має в своєму розпорядженні ряд корисних функцій, (рис.4).



Рис.4

По-перше, це можливість автопрокрутки тексту (для цього слід скористатися клавішею F9). Ви самі можете встановлювати швидкість прокрутки, просто пересуваючи повзунок регулювальника швидкості. Ліворуч крайнє положення відповідає мінімальній швидкості, а праворуч крайнє – максимальній.

По-друге, програма підтримує функцію озвучування книги. Для цього на комп'ютері має бути встановлена система читання, яка включає Text-to-speech engine і SAPI 4.0 runtime support (для ОС нижче Windows XP). Дані дистрибутиви можна знайти і скачати на сайті Microsoft. Для зручності користувача програма передбачає збільшення або зменшення шрифту тексту, пошук, додавання глав в обране. Усі властивості Sunray Bookreade можна поглянути у "Налаштуваннях", де вибирається необхідна мова інтерфейсу, визначається крок колесика прокрутки, а також набудовуються видимі вкладки, (рис.5).

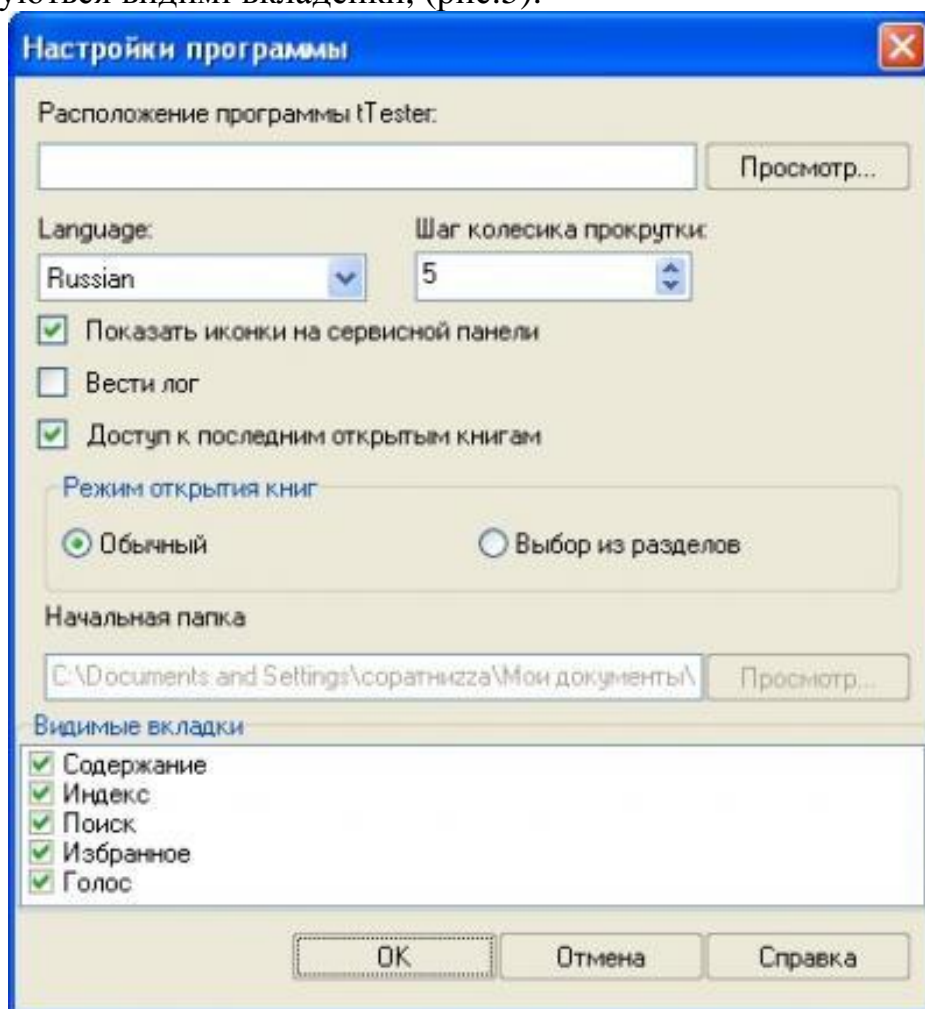


Рис.5

Плюс до всього, програма підтримує функцію виведення книги відразу на друк (для цього можна спершу ознайомитися з "Попереднім переглядом друку"), (рис.6).

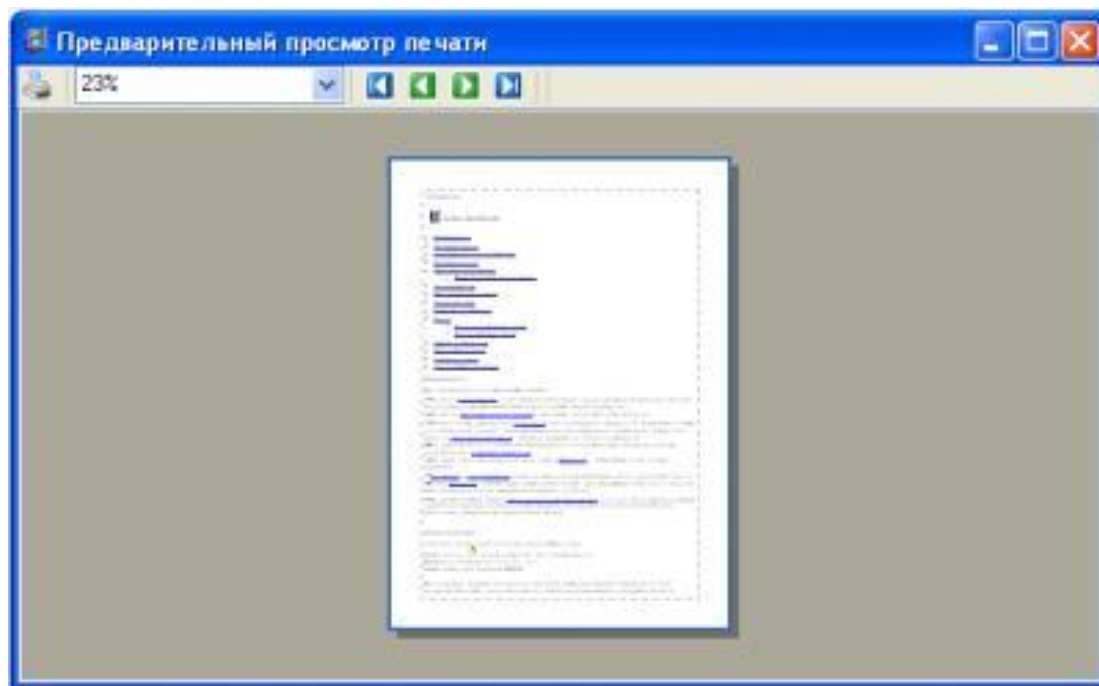


Рис.6

При будь-яких труднощах, які виникають, можна скористатися довідкою російською мовою, яка додається до кожної програми.

За допомогою пакету можна створювати документацію у вигляді EXE файлів, СНМ, HTML, PDF форматах, а так само у будь-яких інших (використовуючи шаблони). У книгах можливо використовувати всю потужність сучасних мультимедійних форматів: аудіо і відео файли, зображення (PNG, JPEG, GIF (включаючи анімовані), Flash, будь-які OLE об'єкти і так далі.

Програма для створення і редагування (Sunrav Bookeditor) обладнана вбудованою системою перевірки орфографії (жодні додаткові бібліотеки/програми не потрібні). Потужна система посилань дозволяє створювати посилання з будь-якого місця на глави поточної книги, на інші книги, на тести (використовується програма (Tester), на Інтернет сторінки або на будь-які інші документи. Глибина посилань не обмежена. Можливе відкриття посилань у спливаючих вікнах, зовнішній вигляд яких можна налаштувати.

Висновки. Таким чином, за результатами проведеного дослідження, на нашу думку, можна стверджувати, що запропонована структура електронного навчального курсу з соціальних дисциплін для вищої школи є раціональною, так як: розширює можливості традиційного навчання; робить навчальний процес більш різноманітним; дозволяє збільшити інтерес до соціальних дисциплін та покращити якість знань студентів; підвищити ефективність самостійної роботи студентів, рівень мотивації до навчання, ефективність управління навчальним процесом та об'єктивність

оцінки знань студентів; удосконалити методику викладання соціальних дисциплін у вищій школі; стимулювати розвиток інтелектуального потенціалу студентів; автоматизувати процес контролю та оцінювання здобутків студентів.

Серед напрямів подальших досліджень у даній галузі можна виділити розробку та підключення модулю відеоуроків; розробку структурних блок-схем лекційного матеріалу; вдосконалення інтерфейсу та системи управління тощо.

Література

1. Апшай Н. І. Місце та роль бібліотеки в інформаційному просторі ВНЗ / Н. І. Апшай // Вісник ХДАК. – 2006. – № 18. – С. 131-136.
2. Гончаров А. Самоучитель HTML / А. Гончаров. - СПб.: Питер, 2002. - 240 с.
3. Иванов В.Л. Структура электронного учебника / В. Л. Иванов // Информатика и образование. – № 6. – 2001. – С. 63-71.
4. Родин В.П. Создание электронного учебника: Учебное пособие / В. П. Родин. - Ульяновск: УлГТУ, 2003. - 30 с.
5. SunRay BookEditor [Электронный ресурс] / Программы для образования и бизнеса. - Режим доступа: <http://www.sunray.ru/docs/bookoffice/bookeditor/>

Гончаренко О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини, біології, фізичного виховання та фізичної реабілітації Донбаського державного педагогічного університету

Пархоменко К.

студентка III курсу філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету

УДК 378.147:796.071.4

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗАХ

У даній статті досліджувалася система професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації. У зв'язку з провідними тенденціями в сучасній освітній сфері потребує відповідної оптимізації, вдосконалення навчальних програм і зміну педагогічних парадигм, більш системного опрацювання діючої моделі ефективного навчально-виховного процесу підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі фізичної реабілітації. В останній час особливе значення займає вивчення закономірностей відновлювальних процесів, характеру стомлення і методів, підвищення ефективності фізичної реабілітації.

Ключові слова: *фізична реабілітація, навчальні програми, відновлення фізичного стану.*

Гончаренко О.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры здоровья человека, биологии, физического воспитания и физической реабилитации Донбасского государственного педагогического университета

Пархоменко О.

студентка III курса филологического факультета Донбасского государственного педагогического университета

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ С ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

В данной статье исследуется система профессиональной подготовки специалистов в физической реабилитации. В духе передовых тенденций в современной образовательной сфере требует соответствующей оптимизации, усовершенствования учебных программ и изменений педагогических парадигм. Системной обработки уже действующей модели эффективного учебно-воспитательного процесса подготовки высококвалифицированных специалистов в области физической реабилитации. Актуальное значение приобретает изучение закономерностей восстановительных процессов, характера утомления, а также методов повышения эффективности физической реабилитации.

Ключевые слова: физическая реабилитация, учебные программы, восстановление физического состояния.

Honcharenko O.

Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of the Department of Man Health, Biology, Physical Education and Physical rehabilitation of Donbas State Pedagogical University

Parhomenko O.

Student of the 3 year of studying of the Philological Faculty of DSPU

TRAINING OF THE FUTURE SPECIALISTS OF PHYSICAL REHABILITATION AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

In the article there is studied the system of the professional training of the specialists in physical rehabilitation. In connection with the leading trends in the contemporary educational sector it is required the appropriate optimization, the improvement of the curricula and pedagogical paradigms, more systematic study of the existing models of the effective educational process of the training of the highly qualified specialists in the field of physical rehabilitation. Recently, the particular importance takes the study of the patterns of the recovery processes, the nature and methods of the fatigue, the improvement of physical rehabilitation.

Key words: physical rehabilitation, curricula, improvement of a physical state.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Саме фахівець з

фізичної реабілітації (напрямок підготовки «Здоров'я людини») посідає одне з провідних місць у відповідальному процесі лікування. Він розробляє, на основі медичних вказівок, індивідуальну методику застосування фізичних і психологічних вправ, добирає засоби і форми лікування, корегує та впроваджує програму подальшого функціонального відновлення і психофізичної дієздатності постраждалої людини.

Так у випадках інвалідності фахівець з фізичної реабілітації допомагає пацієнту індивідуально розробити новітні для нього рухи і компенсаторні навички, психологічно відновитися, адаптувати до праці та інших технічних пристроїв та апаратів, навчає пацієнта виконувати цілісні рухові вправи, а також повертає людини до своєї професії або допомагає оволодіти новою, таким чином, адаптує травмовану людину до повноцінного життя у змінених умовах існування.

Фізична реабілітація є невід'ємною складовою медичної реабілітації і використовується в усіх її періодах та етапах.

Особливо актуальною проблема відновлення фізичного стану стала під час проведення антитерористичної операції на Сході України. Під час військового конфлікту поранення різного ступеня отримали як військові Збройних Сил України так і мирні мешканці. Процес відновлення фізичного і психологічного стану у потерпілих займе чималий час. Тому підготовка фахівців з фізичної реабілітації стала для нашої держави ще більш необхідною (нагальною) і гострішою

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 літератури з проблеми підготовки фахівців з фізичної реабілітації у педагогічних закладах показав наявність питань до самої системи підготовки спеціалістів даного напрямку з урахуванням особливостей їх діяльності в сучасних оздоровчих центрах. Питаннями фізичної реабілітації займалися такі вітчизняні вчені, як В. Г. Григоренко, Р. П. Карпюк, Т. Ю. Осадча, Є. Н. Приступа, Л. П. Сущенко, І. Х. Турчик та ін. Досвідом закордонних фахівців з фізичної реабілітації займалися: А. М. Герцик – підготовка бакалаврів фізичної реабілітації в Канаді, В. Пасічний – досліджував підготовку вчителів фізичного виховання в Польщі, А. М. Кивакзе – вивчав підготовку фахівців фізичної реабілітації в Йорданії.

На нашу думку назріла необхідність узагальнити накопичений матеріал і ознайомити з ним викладачів, студентів, спортивних лікарів та спортсменів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У надскладний час для нашої країни постала нагальна проблема у підготовці кваліфікованих

фахівців з фізичної реабілітації. Загальна кількість поранених і потерпілих під час бойових дій на Сході України постійно зростає. Усі вони вимагають нагальної потреби у кваліфікованому медичному обстеженні і невідкладної допомоги з боку фахівців з фізичної реабілітації.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Починаючи з 2011 року напрям підготовки перетворили на галузь знань 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» на напрям підготовки 6.01203 «Здоров'я людини», спеціальність 7.01020302 «Фізична реабілітація».

Найбільш повно охарактеризував систему підготовки даної спеціальності Л. П. Сущенко: «професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації це процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів, спрямованих на формування протягом певного навчального рівня професійної компетентності особистості, достатнього для проведення фізичної реабілітації різних верст населення регіону й успішної праці в лікувально-профілактичних закладах з урахуванням вимог ринку праці» [3].

Лише розуміння ролі фізично-реабілітаційної освіти об'єктивно актуалізує проблему фундаментальної переорієнтації загальної філософії освіти, зміни оздоровчо-світної парадигми в цілому [2].

Сама система професійної підготовки фахівців з фізичного виховання у зв'язку з сучасними тенденціями в освітній сфері вимагає від педагогів суттєвої оптимізації, конкретизації навчальних програм і зміну педагогічних парадигм, більш детального опрацювання на базі вже створеної моделі ефективного навчально-виховного процесу підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі фізичної реабілітації.

Найбільш важливими компонентами у підготовці студентів з фізичної реабілітації є:

- теоретичні та методичні знання;
- професійні знання;
- психологічні якості особистості спеціаліста.

Так Л. Б. Волошко розглядає спеціальність фізична реабілітація у двох напрямках, які знаходяться у тісному зв'язку – реабілітаційно-оздоровчу та освітньо-професійну дидактичну галузь [1].

Проведений нами аналіз навчальних програм показує, що майбутні фахівці з фізичної реабілітації за період навчання проходять підготовку за циклами соціально-економічних, гуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін, до яких також входять медико-біологічні (біологія, фізіологія людини, анатомія, основи патології, спортивна морфологія, спортивна метрологія, теорія і методика виховання та інші) і професійних (різні види масажу, лікувальної фізкультури тощо).

По мимо цього студенти цієї спеціальності вивчають різні реабілітаційні дисципліни (теорія і методика фізичної культури, адаптивна фізична культура), основи приватної реабілітації, фізичну реабілітацію в неврології, при соматичних захворюваннях, опорно-рухового апарату, засоби дослідження у фізичній реабілітації, проводять курси, необхідні для формування знань, умінь і навичок з фізичної культури (легка атлетика, лижний спорт, спортивні ігри, плавання, оздоровчий біг, гімнастика, туризм, фізична рекреація, спортивна психологія, вони достатньою мірою підготовлюють студентів в плані теорії та практики.

Професійна діяльність фахівців з фізичної реабілітації зорієнтовані на галузь педагогічної антропології і передбачає такі види професійної діяльності: спортивно-педагогічну, реакційно-дозвільну, оздоровчо-реабілітаційну, освітньо-професійну, корекційну, організаційно-управлінську [4].

Ще один немаловажний аспект у підготовці фахівців з фізичної реабілітації є проблема працевлаштування. На думку авторів потрібно повернутися до державного замовлення фахівців з фізичної реабілітації. З дипломом фахівця фізичної реабілітації мають змогу працювати в реабілітаційних центрах, лікарнях, спеціалізованих дошкільних установах для дітей інвалідів та дітей з вадами розвитку, науково-досвідних інститутах.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На нашу думку потреба у спеціалістах з фізичної реабілітації буде лише зростати. Необхідно підготувати достатню кількість висококваліфікованих фахівців фізичної реабілітації для скорішого відновлення життєдіяльності постраждалих людей від бойових дій на Україні.

Література

1. Волошко Л. Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін: автореф. дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Б. Волошко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова .-К., 2006. – 20с.
2. Кукса В. Переорієнтація професійної самосвідомості студента-фізреабілітолога / Теорія і методика фізичного виховання і спорту.- 2002. - №4. – С.40-47.
3. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: Запорізький державний університет, 2003.- 442.
4. Фізичне виховання / Під ред С. І. Присяжнюк, В. П. Краснов, М. О. Третьяков, Р. Т. Раєвський, В. Й. Кійко, В. Ф. Панченко. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 192с.

Кайдан В.

аспірант ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Кайдан Н.

*кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри алгебри
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

УДК 378.147.004

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Автори статті розглядають, як впровадження використання комп'ютерної технології навчання дозволяє вирішити широке коло питань, які виникають при викладанні природничо-математичних дисциплін. Це поєднує в собі практичну та теоретичну частини курсу, а також сприяє індивідуалізації процесу навчання, робить його інтерактивним. Однак слід зазначити, що широкому застосуванню комп'ютерних навчаючих програм заважають проблеми методичного характеру, зокрема поєднання традиційного навчання та використання комп'ютерних технологій.

***Ключові слова:** комп'ютерні технології, природничо-математичні дисципліни, процес навчання, самоосвіта, пізнавальний інтерес, дистанційне навчання, міжпредметні зв'язки, інформаційна база.*

Кайдан В.

аспірант ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

Кайдан Н.

*кандидат физико-математических наук, старший преподаватель
кафедры алгебры ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»*

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО- МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Авторы статьи рассматривают, как внедрение компьютерной технологии обучения позволяет решить широкий круг вопросов, которые возникают при преподавании естественно-математических дисциплин. Это соединяет в себе практическую и теоретическую части курса, а так же способствует индивидуализации процесса обучения, делает его интерактивным. Однако следует указать, что широкому использованию компьютерных обучающих программ мешают проблемы методического

характера, наприклад, використання традиційного навчання і комп'ютерних технологій.

Ключеві слова: комп'ютерні технології, природно-математичні дисципліни, процес навчання, самонавчання, пізнавальний інтерес, дистанційне навчання, міжпредметні зв'язки, інформаційна база.

Kaydan V.

post-graduate student of Donbas State Pedagogical University

Kaydan N.

candidate of physical and mathematical sciences, assistant professor of the algebra department of Donbas State Pedagogical University

COMPUTER TECHNOLOGY AS A COMPONENT OF TEACHING NATURAL AND MATHEMATICAL SUBJECTS

The authors examine how the introduction of the use of computer technology training allows us to solve a number of issues that arise while teaching natural and mathematical sciences. It combines practical and theoretical parts of the course, and also promotes the individualization of the learning process, while making it interactive. However, it should be mentioned, that the problems of methodical character, in particular the combination of traditional teaching and the usage of computer technology, prevent the widespread usage of computer teaching programs.

Keywords: *computer technology, natural-mathematical sciences, learning process, self-education, cognitive interest, distance learning, intersubject communication, informational base.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Для сучасного викладача будь-якого профілю є важливим знання свого предмету, педагогічна майстерність при його викладанні, певні комунікативні здібності, які дозволяють вивчати та аналізувати роботу своїх колег, синтезувати свої власні інновації в процес навчання. Вкрай важливим є вміння швидко опрацьовувати інформацію, оскільки без цього провадження новітніх педагогічних технологій та методик навчання залишається неможливим.

Знання комп'ютерної технології навчання дозволяє спростити процес збирання та зберігання інформації, крім того значно зменшує час на її обробку та обміну з іншими учасниками педагогічного процесу, будь то студенти або колеги-педагоги. Фактично ця технологія суттєво збільшує можливості самоосвіти і сприяє саморозвитку особистості. Саме ці чинники надають цій технології популярності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сьогодні у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі є чимало праць, присвячених

використанню комп'ютерної техніки в загальноосвітній школі, однак їх бракує у вищій школі. Цьому є багато об'єктивних і суб'єктивних факторів. Серед яких вважаємо за доцільне виділити: процес навчання в загальноосвітніх навчальних закладах є більш уніфікованим, аніж відповідний процес у вищих навчальних закладах. Це зумовлено різницею в освітніх рівнях вищих навчальних закладів та змістом матеріалу професійної підготовки фахівців різних спеціальностей.

Слід зазначити, що значна кількість авторів-науковців розглядали спільні проблеми для всіх етапів освіти. Питанням створення фундаменту інформаційної культури займались В. Глушков, Л. Вінарик, М. Жалдак, А. Ясінський. Безпосередньо над визначенням функцій, місця та значення інформаційних технологій у навчальному процесі працювали В. Глушков, А. Єршов, В. Монахов, І. Підласий, С. Смирнов. Однак слід зазначити про відсутність системних досліджень, присвячених підготовці педагогічних працівників як загальноосвітньої, так і вищої школи до використання комп'ютерних технологій під час своєї праці, з урахуванням сучасного інформаційного простору.

Формування цілей статті (постановка завдання). В даній статті автори шляхом аналізу використання комп'ютерної технології навчання під час викладання природничо-математичних дисциплін наводять позитивні та негативні її сторони, а також надають умови, які на їх думку здатні усунути вказані недоліки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цілком природно, що значною мірою застосування комп'ютерної технології навчання пов'язано з викладанням природничо-математичних дисциплін. Це зумовлено тим, що саме при викладанні цих дисциплін використовується значна кількість моделей, які неможливо відтворити в реальному житті і тоді комп'ютерна техніка стає майже єдиним засобом, який відтворить певні явища або процеси, або збільшить ефективність процесу навчання в цілому.

Безсумнівно, що певні напрацювання для школярів доцільно використовувати і для студентів вищих навчальних закладів. Слід лише пам'ятати, що сучасний інформаційний потік зростає, його спрямованість і структура з кожним днем змінюється.

Значна частина цих змін пов'язана із кількістю інформації та співвідношенням між аудиторною роботою та самостійною роботою, де останній віддається значна перевага, що зумовлює потребу в узагальненні та систематизуванні інформації.

Доцільно звернути увагу на те, що під час практичних і лабораторних занять студенти повинні не тільки розглядати та з'ясовувати сутність певних процесів та явищ, а й починати формувати певні навички, які їм знадобляться в подальшій професійній діяльності.

З іншого боку існують зміни у організації контролю знань, який суттєво відрізняється від шкільного, що призводить до певного стресу, і, як можливий наслідок, – втрата мотивації та зниження рівня якості навчання. Саме внаслідок цих причин комп'ютерна технологія стає найбільш оптимальним шляхом подолання труднощів, що виникають у навчальному процесі. На нашу думку, як переконає особистий досвід, саме доцільне й дидактично виправдане застосування комп'ютерної технології навчання сприятиме активізації пізнавальної діяльності студентів під час навчання, що дозволить вирішити означені нами проблеми (мотивація навчання, якість рівня знань, формування готовності до майбутньої професії тощо).

Під час навчання у вищому навчальному закладі студент повинен опанувати відносно велику кількість як теоретичної так і практичної інформації з предметів фізико-математичного циклу, яка в подальшому має стати фундаментом для вивчення спеціальних дисциплін. Не слід забувати і про те, що ця інформація існує не лише у вигляді тексту (в підручнику), а в своїй більшості – це плакати, ілюстрації з коментарями, навчальні фільми тощо. Саме використання комп'ютеру значним чином збільшує якість навчання. Крім того, збір та збереження навчальної інформації у вигляді окремих систематизованих блоків, за умови наявності диференціації за рівнями складності, також впливає на ефективність навчання. Прикладом цього є використання мультимедійних пристроїв під час лекцій, а мультимедійних підручників – у самостійній роботі студентів.

Наступна проблема полягає в активізації пізнавального інтересу до предметів природничо-математичного циклу. Найбільшої ефективності можна досягти за умови, коли під час навчання виникає так званий «ефект присутності». Використання комп'ютерних моделей найрізноманітніших явищ і процесів, побудова графіків і таблиць за допомогою комп'ютеру суттєво підвищують результативність процесу навчання і стимулюють навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Існує думка, що саме комп'ютерні навчальні програми допомагають більш раціонально поєднати колективні форми роботи з індивідуальним підходом у навчанні. Це впливає на розвиток особистості студента, окрім того в процесі такої діяльності є можливість створення найбільш сприятливих умов для переходу від пасивного сприйняття навчального матеріалу до активного мислення й отримання високих результатів. У цьому випадку є можливість розв'язання певних проблем або задач під час практичного заняття, так і застосування проблемного навчання, що суттєво активізує студентів до пошуку, креативності, вміння аналізувати та синтезувати одержану інформацію в інтернет-ресурсах під час самостійного опрацювання матеріалу в процесі взаємодії викладач-студент.

Кілька слів про організацію лабораторних занять при вивченні дисциплін природничо-математичного циклу. Вважаємо за доцільне зазначити, що саме вивчення цих предметів передбачає значну кількість годин на лабораторні роботи. В сучасних економічних умовах не завжди є можливість простежити певний процес, провести дослід тощо. Використання комп'ютерної техніки дозволяє змоделювати будь-яку технологічну операцію, спроектувати або створити модель певного процесу, простежити його технологію за даними параметрами. Крім того є можливість провести ретельний аналіз і синтез, порівняти одержані в процесі роботи (експерименту) результати, – усе це розвиває критичне мислення, творчий пошук студента, залучає його до науково-дослідницької роботи, вчить працювати в команді тощо.

Проведення лабораторних робіт із використанням комп'ютерної техніки надає ще одну унікальну можливість – проведення одного й того ж самого дослідження, однак за можливості зміни певних його умов, тобто наявності безпосереднього впливу на його перебіг. Крім варіативності проведення дослідження, це дозволяє викладачеві оцінити якість усвідомлення студентом матеріалу, об'єктивно оцінити результат його роботи.

Не менш важливим залишається питання самостійного опрацювання матеріалу при вивченні дисциплін природничо-математичного циклу. Слід пам'ятати, що самостійна робота має на меті не тільки вивчити певний матеріал, а й підвищити рівень самоосвіти, отримати знання, сформулювати вміння та навички пошуку відповідної інформації, навчитися правильно відокремлювати матеріал, необхідний для запам'ятовування, правильно організувати та розподіляти свій власний час.

Отже, комп'ютерна техніка дозволяє швидше та якісніше опрацьовувати значну кількість інформації. Правда, в окремих випадках така робота фактично стає варіативною складовою індивідуальної роботи викладача зі студентом.

Наш досвід переконує, що використання комп'ютерних технологій в оцінюванні рівня знань студентів дозволяє урізноманітнити форми і методи оцінки та контролю знань (тести, неповна відповідь; варіативність питань, побудова схеми, моделювання; аналіз і синтез запропонованої задачі тощо). Окрім того, така робота дозволяє зменшити витрати часу на перевірку знань і вмінь студентів, розвиває у них відповідальність, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення.

Реалізація Національної доктрини розвитку освіти Україна XXI ст., її основна концепція – освіта упродовж життя, вимагає організації дистанційного навчання, яке без використання навчальної комп'ютерної техніки стає неможливим.

Фактично сутність дистанційного навчання полягає в створенні електронного варіанту певної форми освіти (як денної, так і заочної), який використовує телекомунікативні засоби навчання. Особливої ваги ця освіта набуває для тих осіб, які поєднують свою роботу з процесом навчання або для громадян із певними фізичними вадами, які не можуть вільно пересуватись. Завдяки своїй гнучкості така система освіти створює більш сприятливі умови для поєднання її з традиційною системою та розвитку індивідуалізації навчання, забезпечує її якість.

Вважаємо за доцільне звернути увагу на певні недоліки в організації комп'ютерного навчання, а саме: у більшості своїй це полягає у матеріально-технічному забезпеченні навчального процесу (відсутність необхідної кількості комп'ютерів, комп'ютерних класів, відповідного програмного забезпечення); певна фрагментарність навчального матеріалу; відсутність єдиних систем і вимог щодо розробок і рекомендацій; незначна кількість матеріалів, які задовольняють процес професійного становлення студентів.

Висновки. Усунути ці недоліки можливо, як нам вважається, за таких умов:

- критичний аналіз навчальних програм із предметів природничо-математичного циклу, з метою виділення в них об'єктів, що потребують моделювання;
- встановлення міжпредметних зв'язків із дисциплінами професійного спрямування;
- удосконалення комп'ютерних парків навчальних закладів;
- створення єдиної інформаційної бази для вивчення предметів природничо-математичного циклу;
- активізації роботи викладачів навчальних закладів щодо вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду;
- створення принципово нових методичних рекомендацій до вивчення кожної окремої дисципліни;
- підготовка викладача до організації навчального процесу із використанням комп'ютерної техніки.

Ключовою фігурою навчального процесу у вищому навчальному закладі є студент. Поруч із ним завжди залишається викладач, від професійної компетентності і педагогічної майстерності якого залежить результат навчання. Отже, впровадження в навчальний процес вищого навчального закладу комп'ютерних технологій навчання вимагає певної зміни світогляду викладача, що дозволить перетворитись на своєрідну спонукальну силу, яка корегує спрямовану на творчий розвиток особистості студента діяльність, шляхом пошукової та дослідницької роботи.

Ми переконані, що фактична переробка та заміна існуючого контенту освітніх дисциплін, зокрема природничо-математичного циклу, з

урахуванням сучасного рівня інформатизації освіти дозволять підвищити якість освіти, рівень професійної підготовки, виховати розвинену особистість, конкурентоспроможного спеціаліста, здатного в умовах ринку реалізувати свій потенціал.

Література

1. Акмалдінова О.М. Інформаційні технології як навчальний засіб // Проблеми освіти: Наук. Зб. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – №52. – С. 16-21.
2. Зайцева О. Підготовка викладачів до впровадження інформативно-комунікативних технологій у навчально-виховний процес / О. Зайцева // Освіта. Технікуми. Коледжі. - 2010 - № 1. С. 17-19.
3. Матвієнко О.В. Інформаційна освіта : теоретико-методологічні підходи / О. В. Матвієнко // Педагогіка і психологія - 2010. № 2. - С. 88-95.
4. Сисоєва С. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя // Педагогіка і психологія. – 2005. – №4(49).– С. 60-66.
5. Черниш Л.І. Сучасні інформаційні технології як засіб модернізації вищої освіти // Проблеми освіти: Наук. Зб. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – №55. – С. 69-73.

Ледєнєва О.

старший викладач кафедри хімічних та харчових технологій, Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії

УДК 37 [004.042.4 (544+544.77)]

СТРУКТУРА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З ДИСЦИПЛІНИ «ОРГАНІЧНА ХІМІЯ»

У статті розглядаються проблеми інформатизації навчального процесу з природничих дисциплін у вищій школі. Досліджено необхідність запровадження сучасних комп'ютерних навчальних курсів у вищих навчальних закладах. Наведено структуру електронної версії навчального курсу з дисципліни «Органічна хімія». Визначені причини необхідності впровадження електронних підручників у сучасну систему освіти для студентів різних форм навчання. З'ясовано педагогічні задачі, які успішно розв'язуються за допомогою комп'ютерного засобу навчання. Виходячи з аналізу моделі комп'ютерного підручника з дисципліни «Органічна хімія», розкрито його основні особливості. Визначено елементи системи електронного курсу. Окреслено дидактичні функції комп'ютерного підручника та особливості реалізації цих функцій. Проаналізовано цінності можливостей комп'ютерних технологій з дидактичної точки зору. Доведено, що використання електронного навчального курсу при

вивченні дисципліни «Органічна хімія» буде сприяти підвищенню якості знань студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: органічна хімія, вища школа, електронний навчальний курс, гіперпосилання, структура, підрозділи, сторінки.

Леденёва О.

*старший преподаватель кафедры химических и пищевых технологий
Учебно-научного профессионально-педагогического института
Украинской инженерно-педагогической академии*

СТРУКТУРА ЕЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОРГАНИЧЕСКАЯ ХИМИЯ»

В статье рассматриваются проблемы информатизации учебного процесса по естественным дисциплинам в высшей школе. Исследована необходимость введения современных компьютерных курсов в высших учебных заведениях. Приведено структуру электронной версии учебного курса по дисциплине «Органическая химия». Определены причины необходимости введения электронных учебников в современную систему образования для студентов разных форм обучения. Выяснены педагогические задачи, которые успешно развязываются при помощи компьютерного средства обучения.

Ключевые слова: органическая химия, высшая школа, электронный учебный курс, гиперпосылки, структура, подразделы, страницы.

Ledeneva O.

*senior teacher of department of chemical and food technologies Educational
Scientific Professional Pedagogical Institute of Ukrainian Engineering
Pedagogical Academy*

STRUCTURE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL COURSE ON DISCIPLINE "ORGANIC CHEMISTRY"

In the article the problems of informatization of educational process are examined on natural disciplines at higher school. The necessity of introduction of modern computer courses is investigational for higher educational establishments. A structure over of electronic version of educational course is brought on discipline "Organic chemistry". Reasons of necessity of introduction of electronic textbooks are certain in the modern system of education for the students of different forms of educating. Pedagogical tasks that successfully get untied through the computer means of educating are found out.

Key words: organic chemistry, physical and colloid chemistry, hyper sending, structure, topics, pages.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Для створення демократичної правової держави, вирішення складних економічних і соціальних проблем, які стоять перед Україною, необхідно мати високо

кваліфіковані кадри інженерів-педагогів. Задачі, які необхідно вирішувати, постійно змінюються, ускладнюються, що викликано новими умовами роботи та існуванням ринкової економіки. Необхідність підтримувати на належному рівні кваліфікацію кадрів в цих умовах приводить до потреби у постійному навчанні великої кількості людей у всіх регіонах України.

Одним з вирішальних чинників модернізації освіти є створення нового покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужними дидактичними можливостями інформаційних технологій. Це спричиняє домінування діяльності, яка характеризується виробництвом, збором, накопиченням, обробкою, збереженням, передачею та використанням інформації на базі сучасної обчислювальної техніки та телекомунікаційних технологій. Використання інформаційних систем дозволяє вдосконалити механізми управління суспільними процесами, сприяє гуманізації та демократизації суспільства, прискорює науково-технічний прогрес, інтелектуалізацію усіх видів людської діяльності, спонукає до розвитку творчого потенціалу індивіда.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним з пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти – запровадження нових інформаційних технологій у системі освіти. Враховуючи вимоги сучасності, зупинимось на розробці та запровадженні електронного навчального курсу з органічної хімії. Питання створення і застосування електронних навчальних посібників у навчальному процесі розглядають у своїх дослідженнях Е. Аленічева, А. І. Гончаров, С.В. Волков, В. Л. Іванов [2], І. Г. Іванцівська, Е. А. Кашина, Н. А. Лебединська, В. М. Левін, Н. Монастирьов, В. П. Родін [3], Ю.М. Сидоркін, В. Г. Суннес, С. В. Тевельова та ін. Проте, незважаючи на певні напрацювання у цій області, залишаються невирішеними питання, пов'язані з розробкою електронного навчального курсу з дисципліни «Органічна хімія».

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Виходячи з умов, що склалися, у галузі розробок електронних версій навчальних курсів, визначимо завдання нашого дослідження: розробити та обґрунтувати раціональну структуру електронного навчального курсу з дисципліни «Органічна хімія».

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вирішення поставленого завдання ми розробили електронну версію навчального курсу з дисципліни «Органічна хімія». Електронний навчальний посібник відрізняється від традиційного, друкованого тим, що студент працює з матеріалом, який викладається не безперервно, а дискретно, окремими екранними фрагментами, які логічно слідує один за одним. Після вивчення матеріалу, представленого на екрані, студент натискає

гіперпосилання "Наступна сторінка" і отримує наступний фрагмент матеріалу. Якщо він бачить, що не все зрозумів або не все запам'ятав з попереднього екрану, то натискає гіперпосилання "Попередня сторінка" і повертається на один крок назад.

В основі структури електронного навчального курсу дисципліни «Органічна хімія» лежить рубрикація. Це система, що складається із заголовків, утворює зміст і відіграє ключову роль у навігації в межах курсу. Так, рубрики дозволяють швидко переходити із однієї частини тексту в іншу і бачити, який текст розкритий у дану мить.

Зміст курсу поділено на розділи та підрозділи, які утворюють деревовидну структуру. Ця структура знаходиться у лівій частині головного вікна програми. У правій частині знаходиться вікно перегляду змісту поточного розділу. У ньому відкривається основний текст електронного курсу, тобто навчальний матеріал, який повинні засвоїти студенти. Для того щоб переглянути будь-який розділ необхідно клацнути лівою кнопкою миші на його назві у "дереві" зліва. Визначений заголовок набуде іншого кольору і відбудеться завантаження потрібного тексту. Якщо розділ має підрозділи, то для перегляду їх списку необхідно клацнути по значку "+". Після цього відкриється список підрозділів даного розділу.

В основному тексті містяться гіперпосилання, які підкреслюються і мають інший колір. У даному електронному навчальному курсі містяться внутрішні гіперпосилання, що дозволяють переміщуватись між розділами та підрозділами курсу; гіперпосилання на тести, що дозволяють проходити до тестування.

Подання навчального матеріалу повинно бути наочним і зрозумілим. Під час розробки електронного навчального курсу з дисципліни «Органічна хімія» було визначено основні тематичні розділи та зміст кожного розділу окремо. Таким чином, до основних структурних елементів курсу відносяться: титульний екран; зміст; вступ; теми лекційних занять; план лекційних занять; повний виклад навчального матеріалу (текст); після кожної лекції знаходяться: запитання для самоконтролю, задачі по даній темі, теми для доповідей і рефератів та література, а також контрольні тестові завдання; питання для заліку та іспиту; список використаної літератури; словник хімічних термінів; біографічний словник; пошукова система та система управління роботою з електронним навчальним курсом (гіперпосилання).

Титульний екран містить назву міністерства, ініціали авторів, назву електронного навчального курсу, Рекомендацію МОН України, інформацію про місце і рік розробки, гіперпосилання для починання роботи.

Зміст є вкрай важливим структурним елементом електронного навчального курсу, так як забезпечує доступ до основних розділів та підрозділів, які оформлені у вигляді гіперпосилань.

У вступі надається загальна інформація про структуру, зміст та призначення електронного навчального курсу, розкривається роль і місце дисципліни «Органічна хімія» у підготовці спеціалістів вищої школи. Повний виклад навчального матеріалу реалізується за допомогою тексту лекцій.

Кожна лекція складається з: теми лекції, плану, запитань для самоконтролю, задач з даної теми, тем для доповідей і рефератів, літератури та тестів.

До складу типової сторінки електронного навчального курсу входить: текстове поле; лінійка прокручування; органи управління у вигляді гіперпосилань, що дозволяють перейти на наступну або попередню сторінку, на кінець або початок сторінки, до змісту тощо.

Наприкінці кожної лекційної теми, як вже було підкреслене вище, є такі підрозділи, як: "Запитання для самоконтролю", "Задачі", "Теми для доповідей і рефератів", "Література", за допомогою яких студент може перевірити ступінь засвоєння навчального матеріалу перед тим, як переходити до вивчення наступних лекцій, навчитися розв'язувати задачі з даної теми, вибрати тему для доповіді та написання реферату, скористатися літературою для підготовки до практичних занять та лабораторних робіт.

По завершенню циклу лекцій студенту пропонується пройти тестування на оцінку, що дозволяє швидко та об'єктивно перевірити якість засвоєння програмного матеріалу. Після переходу за гіперпосиланням "Тести" відкривається сторінка системи тестового контролю.

У тестах застосовується принцип вибору із декількох запропонованих відповідей однієї правильної, яка позначається студентом. Тестова система перевірки знань веде облік накопиченого загального результату та облік часу, витраченого студентом у ході відповідей на питання. По завершенню тестування видається інформація про результати, де повідомляється про загальну кількість питань, кількість правильних відповідей в абсолютних числах та у відсотках, загальний час проходження тестування. Відсотковий показник дозволяє легко перевести результати тестування у п'ятибальну шкалу оцінювання відповідно до вимог Болонської системи (60% - оцінка "задовільно"). Результати тестування можуть бути збережені в електронному вигляді або роздруковані для пред'явлення викладачу.

Незважаючи на те, що електронний навчальний курс з дисципліни «Органічна хімія» містить повний теоретичний матеріал, достатній для успішного виконання тестових завдань, передбачено сторінку використаної літератури для поглибленого вивчення предмету. До списку літератури входять друковані джерела.

Також передбачена сторінка "Питання для заліку та іспиту" для підготовки студентів до складання заліку та іспиту з дисципліни «Органічна хімія».

Електронний навчальний курс з дисципліни «Органічна хімія» забезпечений словником хімічних термінів, який оформлений у вигляді гіперпосилань, розташованих в алфавітному порядку. Перейти до словника можна через ліву робочу панель або через зміст. Потрапивши у словник термінів, студент повинен знайти незрозумілий термін та натиснути на відповідне гіперпосилання. У результаті відбудеться перехід на сторінку курсу, де пояснюється відповідний термін.

Окремою сторінкою наведено бібліографічний довідник, у якому надана стисла інформація про вчених з галузей науки, зробивших вагомий внесок у розвиток органічної хімії.

До системи управління входять гіперпосилання, які забезпечують доступ до усіх частин навчального курсу та швидке переміщення у його межах. Під час розробки елементів управління враховувались вимоги до їх зрозумілості та мінімальної кількості в межах однієї сторінки. Це забезпечує зручність та простоту при роботі з електронним навчальним курсом. Верхня робоча панель надає додаткові елементи управління, які дозволяють повертатися на крок назад, переходити до наступного або попереднього розділу, на кінець або початок курсу, вмикати-вимикати автопрокручування тексту на сторінці, прибирати ліве робоче вікно, де знаходиться зміст у деревовидній формі, також можна переходити у повноекранний режим роботи, збільшувати або зменшувати розміри шрифту та вийти з програми.

Висновки. За результатами проведеного дослідження, на нашу думку, можна стверджувати, що запропонована структура електронного навчального курсу з дисципліни «Органічна хімія» є раціональною, так як: розширює можливості традиційного навчання; реалізує принцип індивідуалізації навчання; дозволяє збільшити інтерес до органічної хімії та покращити якість знань студентів; підвищує пізнавальну активність студентів під час аудиторних та самостійних занять; удосконалює методику викладання органічної хімії; забезпечує об'єктивність контролю; стимулює розвиток інтелектуального потенціалу студентів; сприяє інтенсифікації та оптимізації навчального процесу.

Серед перспективних напрямків подальших практично-теоретичних розвідок є: дослідження технологій організації навчання з окремих дисциплін соціального циклу; кількісно-якісна оцінка результатів використання електронних навчальних курсів у навчальному процесі; технологія розробки електронних навчальних курсів з урахуванням психолого-педагогічних вимог тощо.

Література

1. Гузев В. В. Образовательная технология ТОГИС - обучение в глобальных информационных сетях / В. В. Гузев // Школьные технологи. - 2000. - № 5. - С. 243–248.
2. Иванов В.Л. Структура электронного учебника / В. Л. Иванов // Информатика и образование. – № 6. – 2001. – С. 63-71.
3. Роберт И. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. Роберт. - М.: Школа-Пресс, 1994. - 205 с.
4. Родин В. П. Создание электронного учебника: Учебное пособие / В. П. Родин. - Ульяновск: УлГТУ, 2003. - 30 с.

Маторін Є.

аспірант кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету

УДК 378.22:17.023.36–027.561(043.3)

**СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ
ПІДГОТОВКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ**

У статті обґрунтовано педагогічну модель формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти під час магістерської підготовки зі спеціальності «Управління навчальним закладом» у педагогічному університеті, складовими якої є управлінська педагогічна культура, гносеологічний та функціональний компоненти компетентності; представлено логічну схему моделі, аналіз критеріїв її ефективності та логічних рівнів і показників сформованості професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти.

***Ключові слова:** менеджер освіти, професійна компетентність, компоненти компетентності, управлінська педагогічна культура.*

Маторин Е.

аспірант кафедри педагогіки вищої школи Донбасского государственного педагогического университета

**СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ МАГИСТЕРСКОЙ
ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

В статье обоснована педагогическая модель формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров образования в период магистерской подготовки по специальности «Управление учебным заведением» в педагогическом университете, составляющими которой

являются управленческая педагогическая культура, гносеологический и функциональный компоненты компетентности; представлена логическая схема модели, анализ критериев ее эффективности и логических уровней и показателей сформированности профессиональной компетентности будущих менеджеров образования.

Ключевые слова: менеджер образования, профессиональная компетентность, компоненты компетентности, управленческая педагогическая культура.

Matorin Yevhen

*post-graduate student, Chair of Pedagogy of Higher education institutions,
Donbas State Teacher Training University*

**THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE FORMATIVE
PEDAGOGICAL MODEL OF EDUCATION MANAGERS'
COMPETENCE APPLIED DURING MASTER'S COURSE AT THE
TEACHER TRAINING UNIVERSITY**

The article aims at grounding the pedagogical formative model of the prospective education managers' professional competence applied during Master's course at the department of «Administration of Educational Institutions». The model comprises managerial pedagogical education as well as gnoseological and functional components of competence. The author presents a logically sound model structure, the analysis of its efficiency criteria, of its logical levels and the basic parameters of the professional competence of the prospective managers of education.

Key words: education manager, Master's course, professional competence, components of competence, managerial pedagogical education.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Аналіз сучасних тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог щодо педагогічної компетентності менеджера освіти, зумовлених соціальними потребами, модернізацією системи освіти та зміною світоглядної парадигми. Одним із способів підвищення якості підготовки фахівця є її моделювання, згідно з яким має бути організований процес фахової підготовки. Обґрунтування педагогічної моделі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти, відповідно до якої побудовано методичну систему навчання дисциплін освітнього менеджменту і виробничу практику в магістратурі, уможливило підвищення ефективності навчально-виховного процесу підготовки та рівня професійної компетентності майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання окресленої проблеми і на які спирається автор. У науці, і в педагогіці зокрема, відомо кілька моделей і схем однієї і тієї ж системи, як вихідні різноманітних концепцій і парадигм. Концептуальні засади

педагогічного моделювання ґрунтовно описані в роботах Г. Дмитренка [6], Г. Єльнікової [7], В. Пікельної [8], В. Беспалька [3] та ін.

«Моделі – це все, що має певну структуру; моделювання – прагнення змінити ускладнене докільця ... на спрощені і зрозумілі реалії», – відзначає В. Пікельна [8, с. 21] і пропонує власну теорію моделювання управлінської діяльності керівників шкіл. Аналізуючи методологічні засади такого процесу, дослідниця виокремила такі положення: універсальність моделювання (тобто моделюється все); моделювання як процес і метод пізнання вивчає окремі загальні закономірності – модель дозволяє узагальнити накопичені факти і навіть за умови відсутності розробленої теорії; будь-яка модель – це система із структурою та власними функціями (дослідницька, навчальна, інтерпретації, прогностична, нормативна, психологічна, систематизації); модель – це не лише процес і метод пізнання, але й організаційна форма та засіб наукового пошуку, що дозволяє синтезувати знання [8].

Аналіз науково-теоретичних джерел проблематики дослідження дозволяє визначити, що сутність моделювання полягає у виявленні подібності явищ (аналогій), тотожності відношень між об'єктами і на таких засадах змінює перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта на модель складнішого (оригінал). До моделювання зараховують побудову (конструювання, розробку) й аналіз (вивчення з певною метою) аналогів різноманітних об'єктів живої і неживої природи та різних процесів. Модель є засобом дослідження, за допомогою якого набувають нових знань [3].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – представити педагогічну модель формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти як єдину систему структурних складових у взаємозв'язку й динаміці з можливим корегуванням цілей та завдань за умови особливостей, професійних потреб і сподівань фахівців цієї спеціальності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Наукова література пропонує таке структурування моделі, а саме: постановка мети; структура моделі; перевірка розробленої моделі на достовірність; експериментальна апробація моделі (застосування в реальному житті); поновлення моделі.

Розроблена у пропонованому дослідженні педагогічна модель містить цільову, змістову, процесуально-діяльнісну та результативну складові.

Цільова складова нашої моделі має основні компоненти якості і властивості педагогічної управлінської культури, ґносеологічні та функціональні компетентності майбутніх менеджерів, що відповідають сучасним вимогам модернізації освіти, а саме: процес оновлення галузі стає можливим за умов забезпечення високого рівня професійної компетентності

керівника навчального закладу, оволодіння ним новим управлінським мисленням при цілеспрямованій підготовці до управлінської діяльності, постійного підвищення кваліфікації та самоосвіти.

При аналізі наукових джерел і матеріалів педагогічного досвіду було уточнено, що цільовий компонент моделі має соціальне замовлення на професійно-компетентного фахівця, мету, завдання та принципи, педагогічні умови та методолого-теоретичні підходи до процесу формування професійної компетентності. Цільова складова інтегрує ідеї, наукові підходи, провідні тенденції і принципи оновлення системи підготовки фахівця з менеджменту освіти. Зазначений компонент моделі репрезентує кінцевий результат підготовки майбутнього фахівця педагогічної культури – сформовану професійну компетентність майбутнього менеджера освіти як гносеологічно-функціональну властивість, що забезпечує активність, успішну самоорганізацію й конкурентоспроможність відповідно до вимог майбутньої професійної діяльності з управління навчальним закладом.

Змістово-структурний компонент передбачає теоретичне обґрунтування процесу підготовки фахівця в магістратурі педагогічного ВНЗ. Цей компонент є системою функціональних ознак професійної компетентності педагогічної культури, гносеологічного, функціонального, професійних знань, умінь і навичок, важливих якостей, професійної мотивації та рефлексії, детермінованих майбутньою професійною діяльністю, представлених у різноманітних формах діяльності студента (навчальна, квазіпрофесійна, практична).

Завершальним етапом моделювання підготовки майбутніх фахівців є зіставлення й конкретизація прогнозованої мети впровадженої моделі та отриманого результату. Саме оцінювано-результативний компонент моделі уможлиблює завдяки моніторингу якості засвоєння змісту і практичних елементів фахової підготовки виокремлення критеріїв та рівнів сформованості компетентності майбутнього фахівця з освітнього менеджменту. Така складова моделі є підґрунтям для порівняння й узгодження результатів підготовки із сформульованими в цільовому компоненті завданнями, актуалізує передумови професійно-педагогічного розвитку і самовдосконалення майбутніх менеджерів освіти.

Формування педагогічної моделі професійної компетентності майбутнього менеджера освіти здійснювали за допомогою кількох принципів (гуманізації, неперервності, науковості, зв'язку теорії із практикою, фахової спрямованості, доступності) і трактуємо як провідну ідею, вихідне положення, вимогу щодо діяльності та поведінки, спричинену наявними закономірностями процесу фахової підготовки, зважаючи на внутрішні та зовнішні зв'язки між її компонентами.

При моделюванні ми так само застосовували низку особливих принципів і вихідних положень, серед яких виокремлюємо: 1. *Принцип соціальної детермінації* вимагає передусім усвідомлення керівником провідних соціальних завдань, суспільної ідеології освіти на певному етапі історичного розвитку держави; 2. *Принцип гуманізації в діяльності менеджера*, заснований на повазі до кожної особистості, із якою керівник має ділове спілкування: вчителя, учня чи випадкового відвідувача закладу; 3. *Принцип науковості та компетентності* в управлінні установами освіти передбачає оволодіння керівником теорією і технологією педагогічного процесу, менеджменту, фахових методик, вікової психології, сучасної політології тощо; 4. *Принцип інформаційної достатності* в менеджменті є вирішальним на всіх етапах підготовки менеджера; 5. *Принцип аналітичного прогнозування в управлінні* висвітлює змодельовані процеси різного рівня в соціальній системі керування; 6. *Принцип оперативного регулювання* взаємопов'язаний із процесуальною діяльністю менеджера освіти, оскільки завдяки йому виконують усі управлінські рішення, реагують на отриману інформацію; 7. *Принцип зворотнього зв'язку* передбачає інформаційне забезпечення управління, він спрямований на реалізацію організаційно-регулятивної та контрольно-коригувальної функцій; 8. *Принцип наступності та перспективності* сформований за універсальними філософськими законами життєдіяльності соціуму; 9. *Принцип демократії та централізму* є одним із домінантних чинників, що сприяє ефективній управлінській діяльності менеджера, підґрунтям якої є чіткий розподіл повноважень між індивідом і відповідними структурами з чітко визначеним механізмом, що регулює стосунки між ними; 10. *Принцип стимулювання і згуртування кадрів* у діяльності менеджера заснований на положенні щодо вирішальної ролі виконавців у будь-якій справі; 11. *Принцип правової пріоритетності і законності* передбачає узгоджену діяльність менеджера навчальної установи освіти з законодавством України щодо питань освіти, праці, охорони дитинства, прав людини тощо; 12. *Принцип фінансово-економічної раціональності й ділової активності* передбачає досягнення всіх стратегічних цілей, якісну реалізацію поточних справ залежно від можливостей їх науково-методичного, матеріально-технічного забезпечення, фінансування [1; 2; 4; 5].

Ідейним підґрунтям пропонованої педагогічної моделі є вихідні положення, які вважаємо аксіомою: *повага та довіра до людини; співробітництво в освітньому менеджменті; індивідуальний підхід; мотивування та стимулювання; колегіальність управлінської діяльності* [9].

При аналізі наукової літератури та функціонування магістратури вищих педагогічних навчальних закладів було з'ясовано, що провідним аспектом цільового компонента моделі є педагогічні умови, які є

засадчими щодо формування професійної компетентності майбутнього менеджера освіти. Педагогічні умови (організаційні, методичні, технологічні, акмеологічні) повинні забезпечити результативність процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти, зважати на основні положення педагогічної науки про те, що для розвитку професійних якостей особистості необхідно прагнути до створення сприятливих умов. Педагогічні умови взаємопов'язані та взаємозалежні, їх дотримання забезпечує активне, творче, поглиблене засвоєння знань менеджменту освіти та їх застосування в подальшій фаховій діяльності.

Змістовий компонент педагогічної моделі формування компетентності майбутніх менеджерів освіти визначають сукупність цілей та завдань, окреслених навчальними дисциплінами з менеджменту, що є обов'язкові для магістрантів при фаховій підготовці. У змісті професійної освіти майбутніх фахівців умовно виокремлюємо три провідні аспекти: 1) професійні знання, уміння й навички; 2) професійно важливі якості і цінності педагогічної культури; 3) професійна мотивація та рефлексія.

Функціональні знання можна визначити як чітку, об'єктивну, систематизовану наукову інформацію, засвоєну до рівня осмислення її зовнішніх та внутрішніх зв'язків та спроможну на творчу реалізацію особистості при її змінних умовах як значущу частину формування основних професійних компетентностей.

Розроблена нами педагогічна модель містить процесуально-діяльнісний компонент із методами, засобами, організаційними формами професійної підготовки, що сприяють реалізації такого процесу.

Організаційні форми поділяємо на аудиторні (лекції, семінарські заняття, лабораторні роботи, конференції, навчально-виробничі екскурсії, консультації) та позааудиторні (конкурси, олімпіади, диспути, бесіди). Вважаємо доцільним серед методів підготовки вирізнити методи навчання та методи виховання. До методів навчання зараховуємо репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, метод проблемного викладу та дослідницький; методи виховання – це формування свідомості, стимулювання діяльності й поведінки та удосконалення досвіду фахівця.

Оцінювально-результативний компонент є підсистемою контролю й оцінки проміжних і кінцевих компетентнісних результатів підготовки фахівця з менеджменту освіти: сформованості знань, умінь, навичок, мотивів, світоглядної спрямованості особистості, її фахових цінностей, професійної мобільності, самостійності та культури.

Для оцінювання ефективності розробленої моделі вважаємо за необхідне виокремити три рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців менеджерів освіти: високий, середній, низький.

Високий (творчий) рівень притаманний студентам із постійним інтересом до проблем освітнього менеджменту, позитивним відношенням до формування професійної компетентності, зокрема й до формування особистості кожного школяра і вчителя як найвищої цінності в ієрархії професійно-педагогічних цінностей, поглиблені знання психолого-педагогічних дисциплін, а також знання навчальних курсів з освітнього менеджменту, що дозволяє майбутньому менеджеру нестандартно й творчо вирішувати професійні управлінські завдання, переконливо аргументувати власну позицію. Майбутні менеджери освіти мають адекватну самооцінку, уміють здійснювати самоаналіз власної діяльності, здатні до ідентифікації та самоідентифікації. Під час виробничої науково-педагогічної практики вони виконують аналітико-діагностичні завдання самостійно, чітко, грамотно, у повному обсязі. Кожне виконане завдання узагальнюють і підводять підсумки, у яких магістрант демонструє власне усвідомлення проблеми і способи вирішення її; практичні завдання (навчальна робота – лекційні, практичні (семінарські) заняття; виховна робота – диспут, свято, бесіда, гра, кураторська година тощо; науково-дослідна робота) планують самостійно і творчо із застосуванням науково-методичної літератури відповідно до вікових та соціальних особливостей аудиторії. Навчальні й виховні форми роботи проведено бездоганно: заплановані завдання виконано, мету досягнуто, студент володіє методами та прийомами навчальної і виховної роботи; мовлення практиканта грамотне. Магістрант має високий культурний рівень міжособистісного спілкування, уміння налагоджувати професійно етичні стосунки зі студентами, викладачами університету, колегами, максимально контактує зі студентами.

Середній (продуктивний) рівень мають магістранти з нейтральним відношенням до формування фахової компетентності, виявляють ситуативні пізнавальні інтереси, проте загалом осмислене розуміння розвитку особистості дитини і вчителя. Наявність реконструктивних знань та умінь у галузі освітнього менеджменту заважає своєчасно мобілізувати їх у процесі навчання та швидко орієнтуватися при розв'язанні творчих управлінських завдань, тому застосування вивченого матеріалу, зазвичай, відбувається на рівні стандартних ситуацій; магістранти, здебільшого, виправляють помилки та аргументують власну позицію. Здатність до рефлексії, ідентифікації та адекватної самооцінки виявлено посередньо. Під час виробничої науково-педагогічної практики аналітично-діагностичні завдання виконують досить чітко, грамотно, у повному обсязі, але за допомогою методиста. Після кожного виконаного завдання наявні узагальнення і висновки, у яких магістрант переважно правильно висвітлює власне бачення проблеми і способи її вирішення. Практичні завдання сплановані самостійно з посиланням на науково-методичну

літературу відповідно до вікових та соціальних особливостей аудиторії, проте практикант звертався за допомогою методиста, викладача при розробці окреслених етапів заняття чи заходу. Магістрант володіє аудиторією, але наявні моменти неуважності, невпевненості його як практиканта. Магістрант володіє літературною мовою. Магістрант має належний рівень культури міжособистісного спілкування, уміння налагоджувати професійно етичні стосунки зі студентами, викладачами університету, колегами, наявний максимальний контакт зі студентами тих груп, де проходить практику.

Низький (репродуктивний) рівень властивий магістрантам з індиферентним чи власне негативним ставленням до формування професійної компетентності, що зумовлює відсутність інтересу щодо проблем управління; такі магістранти мають фрагментарні, несистематизовані знання з дисциплін освітнього менеджменту, тому виконують управлінські завдання, зазвичай, на інтуїтивному рівні; можуть викладати власні думки на елементарному рівні за допомогою викладача, частково виправляють допущені помилки. Спостерігається відсутність рефлексивної позиції, низький рівень ідентифікації та самоідентифікації, наявність неадекватної самооцінки майбутніх фахівців. Під час виробничої практики майбутні менеджери освіти аналітично-діагностичні завдання виконують повністю, але за допомогою методиста, або частково, припускаються суттєвих помилок при узагальненнях і висновках щодо виконаних завдань. Готують плани занять чи виховних заходів лише за допомогою методиста або викладача. Практикант хоча і має організаційні уміння, проте помиляється, недостатньо володіє аудиторією, працює з декількома особами, не може залучити решту до бесіди (гри, змагання, обговорення тощо), забуває про підсумок заняття чи заходу тощо. Мети своєї діяльності досягають частково. Мова недосконала. Менеджери освіти володіють недостатнім рівнем культури міжособистісного спілкування, уміннями налагоджувати професійно етичні відношення зі студентами, викладачами університету, колегами, проте загалом мають контакт зі студентами в групі.

Висновки дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Результати впровадження педагогічної моделі в навчально-виховний процес підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальними закладами» педагогічних університетів прогнозують сформовану професійну компетентність майбутнього менеджера освіти як інтегровану гносеологічну функціональну властивість особистості, що забезпечує його активність, успішну самоорганізацію й конкурентоспроможність відповідно до вимог фахової діяльності на ринку освітніх послуг. Така модель є програмною в організації і проведенні

експериментального етапу дослідження. Результати перевірки підтверджують доцільність її впровадження в систему підготовки фахівця з освітнього менеджменту.

Література

1. Андрушків Б. М. Основи менеджменту / Б. М. Андрушків, О. Є. Кузьмін. – Львів : Світ, 1995. – 296 с.
2. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф. – М. : Экономика, 1989. – 519 с.
3. Беспалько В. П. Персонафицированное образование / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12–17.
4. Білова В. Педагогічний менеджмент : поняття і теоретичні засади / В. Білова // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 26–28.
5. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – К., 2000. – 191 с.
6. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навчальний посібник / Г. А. Дмитренко. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.
7. Єльнікова Г. В. Наукові основи управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
8. Пікельна В. С. Управління школою : у 2-х ч. / В. С. Пікельна. – Харків : Основа, 2004. – Ч. 1. – 112 с.
9. Управління навчальним закладом : підручник для студентів вищих навчальних закладів / С. Г. Немченко, О. Б. Голік, О. А. Крилова, О. В. Лебідь. – Донецьк : ЛАНДОН–ХХІ, 2012. – 516 с.

Рукасова С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Технологій виробів легкої промисловості та дизайну Донбаського державного педагогічного університету

УДК 378.147:377

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КУРСІ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається процес навчання студентів розробці технологічної послідовності виготовлення швейних виробів на заняттях з виробничого навчання

Ключові слова: *технологічна послідовність, технологічно неподільна операція, обладнання, аналіз, методи обробки.*

Рукасова С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры Технологий изделий легкой промышленности и дизайна Донбасского государственного педагогического университета

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КУРСЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается процесс обучения студентов разработке технологической последовательности изготовления швейных изделий на занятиях производственного обучения

Ключевые слова: *технологическая последовательность, технологически неделимая операция, оборудование, анализ, методы обработки.*

Rukasova S.

candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of Technologies of wares of light industry and design of the Donbas state pedagogical university

TO THE PROBLEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE COURSE OF INDUSTRIAL TRAINING

This article discusses the learning process of students developing technological sequence of garment manufacturing in the practice of industrial training

Keywords: *technological sequence, technologically indivisible operation, equipment, analysis, processing methods.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодні вимагає впровадження в освітній процес нових педагогічних технологій які забезпечували б активізацію мислення, формування світогляду, стійкий

інтерес до навчання, сприяли розвитку особистості, включали у реальні виробничо-економічні відносини. Це потребує знаходження ефективних шляхів проведення занять, удосконалення прийомів, методів, форм навчання.

Для підвищення якості професійної підготовки студентів важливим є не лише процес засвоєння ними певного обсягу знань, але й уміння самостійно їх поповнювати, виробляти певний досвід самостійної теоретичної та практичної діяльності. Вирішення цієї проблеми на основі впровадження професійного навчання вимагає від викладачів пошуку ефективних технологій проведення занять, методів і форм організації навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У даний час педагогічна наука віддає перевагу таким методикам навчання, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості студента його особистих нахилів і інтересів. До таких систем навчання можна віднести лекційно-практичну, дослідженню якої присвячені праці таких відомих науковців, як Ю. Бабанський, С. Гончаренко, В. Загвязанський, О. Коберник, В. Онищук, П. Підкасистий, Д. Тхоржевський, Н. Ярмаченко та інші.

Досліджували питання засвоєння знань Л. Виготський, П. Ельконін, О. Леонт'єв, Н. Талізїна та інші.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення процесу навчання студентів розробці технологічної послідовності виготовлення швейних виробів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес набуття знань, формування умінь і навичок відбувається в результаті поєднання теоретичної та практичної діяльності. Завдяки використанню такої системи навчання можна сформулювати у студентів досвід з технології виготовлення швейних виробів, навчити їх діяти швидко та з мінімумом помилок.

Практичні роботи становлять собою один із видів активної навчально-трудової діяльності студентів. У технології швейних виробів, що досліджується нами, практичні роботи є невід'ємною складовою. Основною навчальною метою практичних робіт, як свідчать наукові джерела, є закріплення, поглиблення і розширення знань одержаних на теоретичних заняттях. [4]

Визнаючи теми практичних робіт у курсі виробничого навчання звертаємо увагу на необхідність систематизувати та закріпити знання студентів, навчити користуватись довідковою літературою, стандартами, самостійно виконувати розрахунки, проводити аналіз параметрів технологічних операцій та методів обробки окремих деталей та вузлів виробів, графічно виконувати необхідні малюнки, оформляти технічну документацію, розробляти операційні та технологічні карти обробки швейних виробів. На підставі чого присвячуємо одну з практичних робіт

проблемі розробки технологічної послідовності виготовлення швейних виробів.

Після того, як студенти ознайомились з різними етапами обробки одягу – від з'єднання деталей у вузли до монтажу виробу та його заключної обробки, вони можуть переходити до самостійного виготовлення одягу.

Дуже важливим є чітке уявлення у якій послідовності виготовляють виріб, яка черговість операцій та з допомогою якого обладнання виконуються ці операції.

На всі ці питання дає відповідь технологічна послідовність обробки швейних виробів, яка включає в себе: перелік технологічно неподільних операцій, послідовність виконання цих операцій, опис умов, при яких можуть бути виконані ці операції; норми часу, протягом якого вони можуть бути виконані.

При розробці технологічної послідовності необхідно спершу вибрати модель, охарактеризувати її конструкцію та рекомендовані матеріали, визначити методи обробки, обладнання та пристрої, визначити складність обробки та ін.

Вибір моделі здійснюється за журналами мод у відповідності з найменуванням виду виробу. На вибрану модель складають малюнок та опис. На малюнку зображують вид зпереду та ззаду, так щоб чітко видно було всі деталі та конструктивні лінії. У описі вказують найменування виробу, рекомендовані тканини, силует, повноту, розмір та зріст, а також дають ретельну характеристику деталей, та притаманних їм ліній – витачок, складок, розрізів, виду застібки, засобів оздоблення.

Після опису моделі слід перелічити ознаки, які характеризують відповідність моделі напрямку моди, а також технологічність, що забезпечує застосування прогресивних методів обробки з найменшими трудовими та матеріальними затратами.

Всі деталі моделі замальовують у масштабі 1:5 чи 1:10. При цьому вказують напрямок ниток основи та допустимі відхилення при виконанні розкладок, а також порядковий номер зі специфікації. Окрім того вказують, які деталі відносять до верху, підкладки, прикладу. [2]

У відповідності до рекомендованих при описі моделі матеріалів необхідно за преїскурантами та довідниками вибрати конкретні тканини, нитки, фурнітуру, оздоблювальні та прикладні матеріали, вказати:

- ✓ їх новизну та перспективність випуску текстильною промисловістю;
- ✓ відповідність кольоровій гаммі, малюнку, фактурі, вибраній моделі;
- ✓ можливості, що забезпечують якість моделі;

✓ можливості з естетичного оформлення, фізико-механічних властивостей, економічності.

Окрім цього, складається конфекційна карта моделі, для оформлення якої можна використовувати зразки тканин чи кольоровий папір. [2]

В основі технологічної послідовності лежать технологічно неподільні операції. Вони є частиною технологічного процесу, яка здійснюється без перерви на одному робочому місці та складається з послідовних дій працюючого який обробляє одну деталь, виріб чи одночасно кілька деталей.

Поділ технологічно неподільної операції на складові частини неможливий (наприклад, зшивання плечових зрізів) чи не доцільний (наприклад, вишивання рукавів у пройми). При намаганні поділу технологічно неподільної операції буде збільшено час її виконання, погіршиться якість обробки.

Всі технологічно неподільні операції поділяють на заготівельні, монтажні та оздоблювальні.

До заготівельних відносять операції, пов'язані з виготовленням окремих деталей (клапанів, підбортів, коміра тощо).

До монтажних відносять операції, пов'язані з монтажем вузлів (з'єднання пілочок та спинки по плечових і бічних зрізах, коміра з горловиною, рукавів з проймами тощо).

До оздоблювальних відносять операції, які виконуються на заключному етапі виготовлення швейного виробу. А саме: чищення виробу (від промислового сміття та забруднень), волого-теплова обробка (пресування, прасувальні роботи, зняття лас), контроль якості, упаковка виробів. [1]

Кожна технологічно неподільна операція виконується з допомогою швейної машини, пристроїв чи вручну. При складанні технологічної послідовності студентам слід вказувати яким чином повинна бути виконана технологічно неподільна операція використовуючи скорочені назви робіт: Р – робота, що виконується вручну; М – робота, що виконується з застосуванням зшивальної машини; А – робота, що виконується з допомогою машини напівавтоматичної чи автоматичної дії; П – робота, що виконується на пресі. [3]

Кожну з перелічених вище робіт може виконувати фахівець, що має певну кваліфікацію.

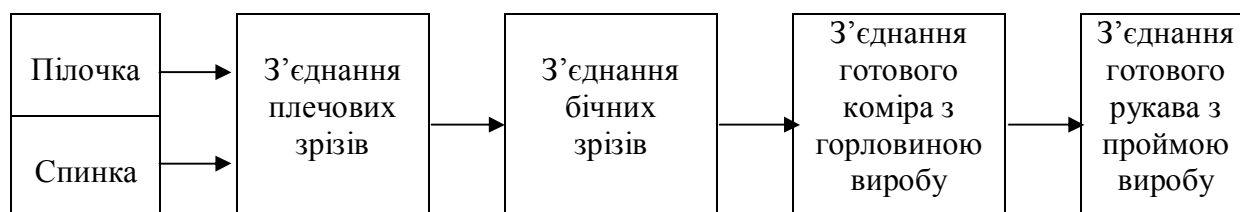
Норму часу на виготовлення тієї чи іншої операції визначають за галузевими нормами часу чи довідковою літературою (типово технічною документацією з технології виготовлення одягу). За відсутністю норми часу на операцію ця норма встановлюється з допомогою хронометражу.

Обладнання та різне оргтехоснащення, необхідне для виконання кожної технологічно неподільної операції, що вказують у технологічній послідовності можна вибрати у довідковій літературі з швейного обладнання.

На послідовність розташування технологічно неподільних операцій у технологічній послідовності обробки виробу здійснює вплив конструкція та складність моделі (наприклад, підборт суцільнокроєний чи відрізний, рукав вшивний чи реглан); матеріали та способи їх обробки (наприклад, при окантуванні зрізів виробу, викроєного з матеріалу який легко осипається, кінці окантовувальної смужки повинні бути сховані у шов); обладнання (наприклад, рукава у пройму можна вшивати на спеціальній машині для вшивання рукава та напівавтоматі). [1]

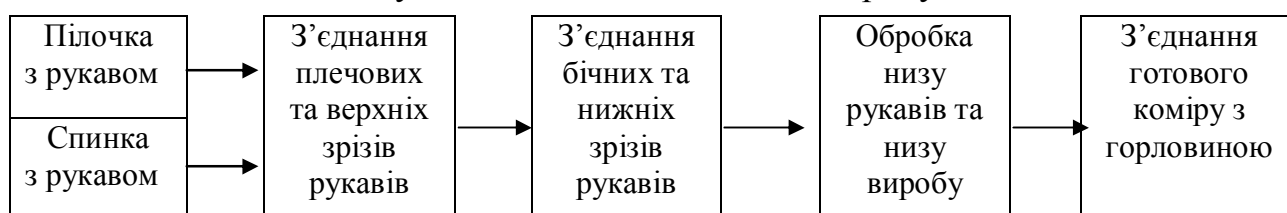
Тому перед тим, як скласти технологічну послідовність слід скласти схему послідовності обробки виробу по вузлах.

На рис. 1 представлена послідовність монтажу вузлів виробу без підкладки з вшивними рукавами, а на рис. 2 – з суцільнокроєними рукавами. [1]



Мал. 1 Монтаж вузлів виробу з вшивними рукавами.

Надані послідовності монтажу допомагають студентам зорієнтуватись у послідовності розташування вузлів виробу та більш точно скласти технологічну послідовність плечового виробу.



Мал. 2 Монтаж вузлів виробів з рукавами суцільнокроєними з пілочкою та спинкою.

Для вибору методів обробки та обладнання слід скласти загальну схему з'єднання, а також режими та способи їх виконання. Склад технологічно неподільних операцій при обробці одного й того ж вузла може бути різним у залежності від його конструкції, застосованого обладнання, використання клейових матеріалів та інших факторів, що приводять до різної трудомісткості обробки. Тому необхідно виконати аналіз можливих методів обробки з метою вибору найбільш раціонального. Для цього використовують типову технологічну документацію з

виготовлення швейних виробів та аналізують можливі варіанти виготовлення вузлів та деталей відповідно до вибраної моделі. [1]

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже навчання студентів розробці технологічної послідовності виготовлення швейних виробів дозволяє підвищити якість професійної підготовки майбутніх педагогів оскільки система виробничого навчання максимально наближена до майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у розгляді багатогранної проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів.

Література

1. Технология швейного производства: учеб. пособие для сред. проф. заведений / Э.К. Амирова, А.Т. Труханова, О.В. Сакулина, Б.С. Сакулин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 480 с.
2. Третьякова Л.И. Методы обработки швейных изделий. Практикум: учеб. пособие. – К.: Вища шк., 1988. – 224 с.
3. Труханова А.Т. технология женской и детской легкой одежды: учеб. для кадров массовых профессий / А.Т. Труханова. – М.: легкая и пищевая промышленность, 1983. – 376 с.
4. Харитоновна В.В. формування художньо-конструктивних знань та вмінь старшокласників у процесі проектування і виготовлення швейних виробів / автореферат дис. на здоб. ст. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика трудового навчання». – К., 299 с.

Смиреньський В.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики і хореографії ДВНЗ
«Донбаський державний педагогічний університет»*

УДК 37.011.3-051:005.336.4

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ ТА ЙОГО СУТНІСТЬ

У статті розглядається сутність феномена педагогічної імпровізації. Встановлено, що педагогічна імпровізація є об'єктивною складовою навчально-виховного процесу, яка виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв'язання суперечностей між його стереотипними та несподіваними елементами в безпосередньому спілкуванні вчителя й учнів.

Ключові слова: педагогічна імпровізація, навчально-виховний процес, інтуїція, спілкування.

Смиренский В.Н.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыки и хореографии
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»*

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ И ЕГО СУЩНОСТЬ

В статье рассматривается сущность феномена педагогической импровизации. Установлено, что педагогическая импровизация является объективной составляющей учебно-воспитательного процесса и выступает средством интуитивного поиска оперативного разрешения противоречий между его стереотипными и неожиданными элементами во время непосредственного общения учителя и учеников.

Ключевые слова: педагогическая импровизация, учебно-воспитательный процесс, интуиция, общение.

Smirenskiy V.

*Candidate of pedagogical sciences, Reader of Music and Choreography
Department of State High Educational Establishment "Donbass State Teaching
University"*

THE PHENOMENON OF PEDAGOGICAL IMPROVISATION AND ITS ESSENCE

In the article the essence of the phenomenon of pedagogical improvisation is examined. It is set that pedagogical improvisation is the objective constituent of educational-upbringing process and comes forward intuitional query of operative resolution of conflicts facility between its stereotype and unexpected elements during direct intercourse of teacher and students.

Keywords: pedagogical improvisation, educational-upbringing process, intuition, intercourse.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Вихідною ознакою творчої діяльності педагога є наявність у навчально-виховному процесі взаємозумовлених стереотипних та імпровізаційних начал, які шляхом взаємодії закономірно призводять навчання і виховання до нової якості – творчого розвитку та високого ступеня завершеності.

У педагогічній діяльності творчість є стрімким, динамічним, яскраво емоційним, оригінальним і, водночас, суперечливим і складним процесом. Педагог разом з учнями прагне до пізнання істини шляхом удосконалення нагромаджених у попередній діяльності знань і вмій. Значна роль при цьому належить *педагогічній імпровізації* як невід’ємній частині діяльності педагога, яка виступає одним із засобів “пожвавлення” творчого процесу, оригінальною формою доведення його результатів до досконалості.

Педагогічна імпровізація, поряд з імпровізаційним у педагогічній діяльності, є об’єктивною складовою навчально-виховного процесу. Проте, неправомірно ототожнювати поняття “імпровізаційне” та “імпровізація”.

Імпровізаційне є однією з характеристик змістового боку діяльності, тому не обов’язково передбачає закінчений її результат. Імпровізація має передумовою створення нового продукту діяльності відразу та у завершеному вигляді. Імпровізаційному не завжди притаманні яскраві зовнішні виявлення. Імпровізація має тільки прилюдний характер, тобто передбачає “свідків”, які сприймають її як експромт.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій і довідковій літературі імпровізація визначається як особливий вид художньої творчості, коли творення відбувається без попередньої підготовки, безпосередньо під час виконання (зокрема, в поезії, музиці, танцях, театральному мистецтві тощо).

Імпровізація як вид творчості – первісний і старовинний, з’явився він тоді, коли головною формою пізнання людиною світу й самого себе було чуттєве сприймання поодиноких фактів, а відповідною формою реакції на конкретні образи, що уявляються в свідомості – безпосередній миттєвий відгук, проте давнє й широке побутування імпровізації залишало це безсумнівно цікаве явище невизначеним.

Вперше термін “імпровізація” з’явився в кінці XV століття в Італії, зокрема, в палацах герцогів Урбіно, Феррарі, Мантуї, Мілана та Неаполя. Імпровізатори – віршувальники, які декламували або співали під акомпанемент музичного інструмента на будь-яку запропоновану тему, складали вірші без підготовки, не маючи ніяких письмових нотаток. Високого мистецтва імпровізація досягла у XVI – XVIII століттях в італійській комедії масок “дель арте” – особливому виді драматичних вистав, де діалоги і репліки акторів не були суворо фіксовані і мали “живий”, природний, імпровізаційний характер.

Джерелом імпровізації як важливої ознаки творчої діяльності вважається народне мистецтво і, перш за все, поетичне, музичне, танцювальне і театральне. Своєрідні форми імпровізації відомі з давніх часів у мистецтві народних професійних поетів-співаків, українських кобзарів і бандуристів, російських сказителів і скоморохів, західноєвропейських жонглерів і шпільманів, казахських і киргизьких акинів, кавказьких ашугів та ін. Чимала роль імпровізації в народній інструментальній музиці (мистецтво російських ріжечників, гармоністів; українських, молдавських, угорських та інших народних музикантів).

Народне імпровізування сприяло розвитку форм професійної художньої творчості, розробці композиторами національного музичного стилю. Так, варіаційне мистецтво українських композиторів-класиків М.В.Лисенка, В.М.Верховинця, П.О.Козицького, Ф.М.Колесси, М.Д.Леонтовича, С.П.Людкевича, Я.С.Степового, К.Г.Стеценка та ін. творчо розвивало і поглиблювало прийоми народної імпровізації.

Деякі музичні форми створюються композиторами на засадах імпровізації (наприклад, “Фантазія”, “Експромт”, “Прелюдія”, “Імпровізація” тощо). Блискучими імпровізаторами-віртуозами в свій час були композитори Й.С.Бах, В.А.Моцарт, Л.В.Бетховен, Ф.Лист, Ф.Шопен, М.І.Глінка, М.О.Балакіреєв, М.П.Мусоргський, А.Г.Рубінштейн, С.С.Прокоф’єв та ін.

Видатний композитор ХХ століття С.С.Прокоф’єв згадував в “Автобіографії”, що він у восьмирічному віці “охоче грав вивчене при слухачах або сидів біля рояля та імпровізував. Але коли просили імпровізувати, не мав змоги зупинитися”.

Імпровізаційні прийоми в диригуванні часто застосовували в практиці талановиті диригенти О.А.Кошиць, Н.Г.Рахлін, С.В.Турчак та ін.

Імпровізація органічно притаманна джазовій музиці, де інструментальні та вокальні партії будуються за принципом вільної імпровізації (наприклад, жанр диксиленд за своєю природою є імпровізаційним). Широкої популярності імпровізаторів у свій час набули джазові музиканти Л.Армстронг, Е.Фітцджеральд та ін.

Імпровізація відіграє помітну роль у поп- і рок-музиці, є основою виконання сучасних молодіжних танців.

Особливої майстерності потребує мистецтво імпровізації від поета. Такою природженою здатністю володіли В.Я.Брюсов, П.А.Вяземський, Д.Д.Мінаєв, А.Міцкевич та ін.

Як відзначалося, імпровізація органічно закладена в роботі актора, який спрямовує сценічну дію своєрідно, збагачує її новими, оригінальними нюансами поведінки, поживає і доповнює текст ролі індивідуально-особистісними деталями, створює образ безпосередньо під час вистави “дещо

інакше, ніж на попередній”. Є.Б.Вахтангов, Б.Є.Захава, Лесь Курбас, В.Е.Мейерхольд, К.С.Станіславський, Г.О.Товстоногов та ін. використовували принцип театральної імпровізації в роботі з акторами. Їх імпровізаційні традиції блискуче продовжують Р.Г.Віктюк, М.В.Захаров, Р.Р.Стуруа та ін.

Серед сучасних українських театральних митців виділяється талановитий режисер А.Нейолов, який у 1991 році створив у Києві театр-студію “Чорний квадрат”. Це офіційна назва колективу ентузіастів, по-своєму вже професійних акторів, які займаються виключно імпровізацією на сцені.

Вихідними ознаками феномена імпровізації є несподіваність, раптовість виникнення і функціонування, своєрідна його “непідготовленість”. Вона є одним із засобів досягнення найбільшого поглиблення емоційності, експресивності в художній творчості, а також інтуїтивного втілення виконавцем індивідуально-своєрідного розуміння того чи іншого жанру мистецтва.

Мета статті – визначення сутності феномена педагогічної імпровізації та його значення в навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Імпровізація органічно властива творчості у сфері мистецтва. Педагогічна діяльність, яка теж є творчою, дозволяє встановити спільні риси, що поєднують професії митця і педагога.

На схожість педагогічної і художньої праці вказували А.С.Макаренко, В.А.Кан-Калик, Ю.Л.Львова та ін.

Так, А.С.Макаренко великого значення надавав педагогічній техніці. Він виступав як актор театру у виправно-трудова колонії ім. О.М.Горького, вважаючи за необхідне етюдну роботу з молодими педагогами щодо формування знань і вмінь володіння мімікою та голосом.

На думку В.А.Кан-Калика, спільним у театральній і педагогічній діяльності є: а) мета, загальним змістом якої є вплив на людину, викликання певних думок і переживань; б) спілкування як форма зв'язку педагога з учнями, лектора з аудиторією та актора з глядачами; в) один і той самий “інструмент” впливу на учнів і глядачів: індивідуально-своєрідна особистість педагога та актора [3, с. 7-8].

Ю.Л.Львова підкреслює, що праця вчителя й актора є “діяльною, мінливою, обидва працюють з людьми, також діяльними і мінливими, мають спільне завдання – викликати почуття і думки слухачів; обидва навчають і виховують; їх робота – творчий акт, мистецтво” [6, с. 95].

Таким чином, виявлення спільності, що поєднують працю актора і педагога, дозволяє визначити місце імпровізації у професійно-педагогічній практиці, тобто дати її дефініцію.

У зв'язку з тим, що педагогічна діяльність характеризується складністю, різноманітністю завдань, які розв'язує педагог

загальноосвітньої школи шляхом втілення його задуму через співвідношення заздалегідь запланованих та експромтних моментів навчально-виховного процесу, доцільно розглянути діяльність педагога безпосередньо на уроці. Урок є не тільки основним “плацдармом” застосування творчих сил педагога (Ю.Л.Львова), але й дозволяє дослідити педагогічну діяльність у повному обсязі.

Як відзначалося, навчально-виховний процес – це взаємопов’язані дії його учасників, під час яких відбувається керування навчанням, вихованням і розвитком учнів. У розв’язанні цих завдань реалізуються професійні функції педагога. Крім того, навчально-виховний процес передбачає “високий рівень організованості: регламентованість, стабільність змісту, освіти, чітка послідовність” [10, с. 9], що дозволяє вивчати і жорстко фіксувати навчальну діяльність (наявність державного стандарту).

Водночас, професійно-педагогічна діяльність є складним, багатоплановим, багатоаспектним процесом, який втілює своєрідну єдність науки і мистецтва, логічного та емоційного.

Розробляючи проект уроку, педагог прагне довести до найбільшого ступеня конкретності своє бачення основних компонентів навчально-виховного процесу: мети, змісту, методів і засобів, конструє навчально-пізнавальні завдання, визначає конкретні прийоми організації навчання, намагається спрогнозувати і розробити можливі варіанти перебігу подій, знайти заздалегідь вихід з імовірних ситуацій педагогічного спілкування з учнями і завдяки цьому забезпечити варіативність навчального задуму, можливість швидкої орієнтації в реальних умовах навчально-виховного процесу, тобто застосування педагогічної імпровізації.

Реалізуючи власні задуми у спілкуванні з учнями, педагог втілює логічно побудований проект уроку в реальні, емоційно та інтонаційно забарвлені слова і дії, надає їм “плоть і кров”. При цьому навіть за умови кількаразового використання одного й того ж педагогічного “сценарію” його реалізація не буває цілковито однаковою через те, що “мова є вияв миттєвого, безпосереднього спілкування людей” [13, с. 147].

Творче самопочуття педагога, ступінь зацікавленості учнів змістом і перебігом уроку закономірно призведуть заздалегідь заплановане до оригінального, своєрідного втілення. Жест, усмішка, влучне слово, розумний, доречний гумор педагога поживлять спілкування з учнями, сприятимуть ефективності педагогічної імпровізації, за умови чого урок має набути емоційності й неповторності.

Педагогічне спілкування є одним з основних засобів розгортання навчально-виховного процесу, завдяки якому педагог реалізує мету й завдання освіти.

Дослідники розглядають процес спілкування як взаємодію людей, що потрапляють до нього як суб'єкти [9, с. 8]. В процесі спілкування передається та опанується соціальний досвід, відбувається зміна структури і сутності взаємодіючих суб'єктів, формуються історично конкретні типи особистостей і різноманітність людських індивідуальностей, відбувається соціалізація особистості.

У процесі педагогічного спілкування дидактичний матеріал, види навчальної діяльності учнів, методи й засоби навчання і виховання, що заздалегідь плануються на основі використання знань, різних методичних матеріалів, власного педагогічного досвіду вчителя, обов'язково мають уточнюватися, змінюватися, а іноді відповідно до реальних умов взагалі замінюватися. Відбувається своєрідне “перетворення” проекту уроку, що планував педагог, у безпосередній педагогічний процес, в якому неможливо все передбачити заздалегідь. І.Я.Лернер підкреслює, що “логіка навчального предмета, як вона визначена в програмах і навіть посібниках, не догма, а тільки відзначення загального порядку вивчення навчального матеріалу”. На його думку, “справжній перебіг його вивчення залежить не тільки від логіки предмета, але й від закономірностей опанування та від умов, де здійснюється навчання (клас, оснащеність, психологічний клімат тощо). Враховуючи ці фактори, педагог вносить зміни до логіки навчального предмета, навіть якщо вона досконала” [5, с. 89].

У педагогічному спілкуванні створюються, як відзначає О.М.Леонтьєв, “найкращі умови щодо розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, правильного формування особистості школяра”, забезпечується сприятливий емоційний тонус навчання, з'являється можливість найбільш ефективно використовувати особливості особистості педагога [4, с. 8]. Його яскраві особистісні якості відіграють помітну роль у педагогічній діяльності, допомагають розв'язувати складні повсякденні навчальні та виховні завдання. При цьому педагогу необхідно оволодіти не тільки навичками спілкування, але й розвивати творче мислення та уяву, спрямованість, мотивацію, емпатію, гнучкість, динамізм, фантазію, інтуїцію, антиципацію та інші якості і властивості особистості. Протягом педагогічного спілкування він виступає своєрідним “диригентом” усіх процесів, що відбуваються на уроці, має перебувати в постійній **готовності** змінити, варіювати логіку навчального пізнання, прийняти інше, ніж планувалося, або зовсім відмовитися від заздалегідь підготовленого плану, змінити мету й завдання уроку і зорієнтувати його у педагогічно доцільне спрямування щодо плідного навчання, виховання і розвитку учнів.

Таким чином, виникає природна необхідність знаходження ефективного засобу розв'язання суперечностей між педагогічним проектом уроку і новим, несподіваним, раптовим варіантом його втілення. Ним є

педагогічна імпровізація, що виступає в ролі своєрідного “регулятора”, котрий має забезпечити відповідність задумок педагога з його творчим самопочуттям і реальними обставинами навчально-виховного процесу.

У минулому педагоги і психологи не вживали термін “педагогічна імпровізація”. Проте вони вважали обов’язковим і необхідним уміння педагога швидко орієнтуватися в мінливих обставинах педагогічного процесу.

Так, К.Д.Ушинський рекомендував учителю застосовувати професійні знання, “зважаючи ... на ті обставини, в яких ви бажаєте їх пристосувати”.

У свою чергу, в системі виховання А.С.Макаренка наполягав на необхідності індивідуального, нешаблонного підходу до вихованців, що базується на “оптимістичній гіпотезі”, повазі до “людини в дитині”.

Поглиблюючи ці погляди, В.О.Сухомлинський підкреслював, що “процес виховання і навчання є творчим процесом, його справжня наукова основа полягає не в тому, щоб не відступати ні на крок від запланованого, а в тому, щоб зуміти в процесі уроку внести необхідні зміни в те, що заплановано”.

Розвиваючи досвід попередників, сучасні науковці вказують на необхідність і неминучість творчої реакції педагога на несподівані ситуації перебудови уроку відповідно до нових, непередбачених обставин, хоч і не називають цю його здатність імпровізацією.

Так, Ю.П.Азаров, міркуючи про майстерність вихователя, підкреслює: “Педагог стикається з постійно мінливим світом своїх вихованців, з необхідністю миттєво приймати рішення, діяти. Від нього вимагається щоденно ледь не мільйон реакцій і мільйон дій” [1, с. 3-4]. Продовжуючи цю думку, Ю.Л.Львова вважає обов’язковим для вчителя “... на самому уроці виявляти гнучкість і протягом його за необхідності перебудовуватися, швидко знаходити пристосування щодо найкращого виконання поставленої мети” [6, с. 68]. М.І.Махмутов додає, що в умовах багатоваріантності уроку, незалежно від його основної мети, “учитель має виявляти гнучкість у застосуванні тієї чи іншої структури, не дотримуватися шаблону...” [7, с. 119]. Погоджуючись з цим, О.І.Щербаков відзначає динамічність структури діяльності учителя, неприпустимість будувати урок за шаблоном, за стандартною схемою.

Отже, погляди деяких авторів педагогічних досліджень щодо адекватної реакції педагога в непередбачених ситуаціях на уроці поєднують наявність гнучкості та динамізму його поведінки за умови миттєвого й нешаблонного прийняття відповідного рішення.

Виходячи з цього, педагогічна імпровізація не тільки не суперечить ретельній підготовці вчителя до уроку, але й має передбачати її.

Так, говорячи про право на імпровізацію, В.І.Загвязинський зазначає: “Педагог не просто має право на імпровізацію, він не має право не імпровізувати, він повинен постійно працювати над собою, щоб знаходитися в стані імпровізаційної готовності, готовності творити й шукати найкращі рішення на уроці заради того, щоб повно й ефективно втілити замислене” [2, с. 121]. Погоджуючись з цією думкою, В.М.Харькін додає: “І навіть якщо б побоювання, що захоплення імпровізацією може завдати якої-небудь шкоди навчально-виховному процесу, було не безпідставним, проте заперечувати факт наявності в педагогіці такого явища, як педагогічна імпровізація, неможливо” [12, с. 27].

На значущість педагогічної імпровізації в творчості педагога як компонента його суб'єктивно-емоційної сфери поряд з творчим самопочуттям і мистецтвом спілкування вказує В.А.Кан-Калик: “Педагогічна імпровізація – не окремий випадок у педагогічній творчості, вона є важливою складовою творчого процесу педагога. Якщо педагогічне спілкування є засобом передавання творчого процесу педагога учням (і навпаки) і засобом, що організовує взаємодію цих творчих процесів, то педагогічна імпровізація є засобом уточнення творчого процесу педагога, моментом, що коригує взаємодію творчого процесу педагога з творчим процесом учнів” [3, с. 245].

Таким чином, уміння педагога швидко орієнтуватися в процесі навчання і виховання й оперативно приймати педагогічно доцільні рішення виступають як професійно-необхідні вимоги до творчої педагогічної діяльності, без яких її існування не може бути повноцінним.

У зв'язку зі складністю самого явища безпосередньо проблемою педагогічної імпровізації займався небагато вчених.

Так, Е.О.Гришин, пропонуючи практичні рекомендації молодим учителям, вважає, що “імпровізація та педагогічний експромт лежать в основі педагогічної творчості, в її природі”.

Погоджуючись з цією думкою загалом, можна зазначити, що у наведеній дефініції автор лише констатує місце педагогічної імпровізації в творчій діяльності педагога і не дає її визначення як поняття.

Більш повнішим є погляд С.П.Дуделя, який розглядає цей феномен у співвідношенні плану та імпровізації в лекції і визначає її як “миттеву, непередбачену, незаплановану, незвичайну для самого лектора творчість, що втілює логічний “скелет” лекції в словесну, інтонаційну, жестову “плоть і кров”.

Позитивним у цьому визначенні є наявність миттевості та непередбаченості явища. Проте не знайшло відбитку значення педагогічної імпровізації як засобу оперативного упорядкування педагогічного задуму з реальними умовами його реалізації.

Трохи схожа з попереднім визначенням думка В.М.Харькіна, який вбачає у педагогічній імпровізації “... компонент педагогічної діяльності, який здійснюється миттєво, без попередньої підготовки” [12, с. 31].

У цьому випадку при правильній постановці питання загалом педагогічна імпровізація визначена дещо однобічно: не відображені джерела виникнення, функціонування і призначення її в творчій діяльності педагога.

Поняття “педагогічна імпровізація” поглиблює В.І.Загвязинський: “Здатність педагога швидко і правильно оцінювати ситуацію, приймати рішення відразу, без розгорненого логічного обмірковування, на основі нагромаджених знань, досвіду та інтуїції називають педагогічною імпровізацією” [2, с. 116].

У наведеному визначенні педагогічна імпровізація обмежена здатністю “оцінити” і “розв’язати”, що є не завжди достатнім, тому що здатність не обов’язково реалізується, до того ж випадає важливіша ланка – сам процес імпровізації. Тут йдеться, скоріше, про імпровізацію педагога, ніж про педагогічну імпровізацію. Педагог може імпровізувати, але його імпровізація не завжди набуває педагогічної цінності.

Останній недолік можна віднести і до розкриття цього явища В.А.Кан-Каликом, який розглядає його як “здатність педагога оперативно й правильно оцінювати ситуації та вчинки учнів, приймати рішення відразу, часом без попереднього логічного обмірковування, на основі набутого досвіду, педагогічних і спеціальних знань, ерудиції та інтуїтивного пошуку і органічно втілювати його у спілкуванні з дітьми, продуктивно діяти у мінливих обставинах діяльності, чуйно реагувати на зміни, коригуючи власну діяльність” [3, с. 242].

Таке визначення педагогічної імпровізації є правильним за змістом, проте в ньому не зовсім вдало розкриті її можливості. Цей феномен можна і слід розглядати як засіб розв’язання суперечностей непередбачених педагогічних ситуацій, як обов’язкову умову оптимального втілення початкових, запланованих думок.

Повну, глибоку, науково обгрунтовану дефініцію педагогічної імпровізації подає в дисертаційному дослідженні Л.Ю.Берикханова. Вона вбачає в ній “... об’єктивну, діалектично необхідну форму та спосіб діяльності педагога, що виявляються під час живого спілкування з учнями і полягають в органічному втіленні первісних задумок і прийнятих безпосередньо в процесі навчання нових, педагогічно доцільних рішень, оперативному приведенні у відповідність педагогічного проекту уроку з реальними умовами перебігу навчально-виховного процесу та творчими можливостями педагога з метою підвищення рівня навчання, розвитку та вихованості учнів”.

У запропонованому визначенні дослідниця розглядає цей феномен як засіб подолання несподіваних суперечностей, що виникли між педагогічним задумом і зовнішніми та внутрішніми умовами його реалізації, як важливу передумову найбільш органічного втілення педагогічного проекту уроку та його доцільного коригування. Недоліком цього визначення є відсутність внутрішнього рушія появи педагогічної імпровізації – інтуїції.

Таким чином, аналіз літератури, присвяченої дослідженню проблеми педагогічної імпровізації, свідчить про те, що цей цікавий феномен вивчений і розроблений до певної міри глибини та всебічності.

Перед тим, як дати власне визначення педагогічної імпровізації, необхідно з'ясувати внутрішній механізм виникнення, а також головну силу функціонування цього незвичного явища.

Вихідною ланкою виникнення педагогічної імпровізації, як і будь-якої іншої, вважається інтуїція. На значення інтуїції в творчості як механізму наукового та художнього пізнання, його фізіології та психології вказували Ю.П.Азаров, Г.С.Гаспарян, С.А.Гільманов, В.О.Моляко, Д.М.Узнадзе та ін. “Саме інтуїція, – підкреслює Л.І.Клименко, – є основною, специфічною ланкою творчого процесу, оскільки будь-який вид діяльності, втрачаючи пошуковий, певною мірою, інтуїтивний характер, перетворюється в освоєний, стандартний”.

Складаючи проект майбутнього уроку, педагог всебічно враховує соціальне замовлення суспільства, глибоко вивчає навчальну програму з предмета, відповідний розділ посібника, методичні рекомендації, добирає додаткову, резервну інформацію, оцінює доцільність і правомірність застосування того чи іншого педагогічного засобу, намагається спрогнозувати можливі варіанти перебігу уроку, і цим самим забезпечує логічну основу навчальної діяльності. Водночас, “домашня” робота педагога здійснюється як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях. Пошук інтуїтивними механізмами мислення оптимального педагогічного рішення не усвідомлюється педагогом і часто шукане, більш плідне, ніж заплановане, педагогічно грамотне рішення несподівано виникає в його свідомості безпосереднього під час реалізації творчого задуму і сприймається ним як раптовий здогад, осявання.

Виходячи з цього, осявання, здогад, інсайт, на яких ґрунтується інтуїція, складають внутрішній механізм, що є основою виникнення педагогічної імпровізації. При цьому імпровізація є кульмінацією творчого акту, зовнішнім виявом внутрішнього інтуїтивного пошуку педагогом ефективного рішення, оперативним втіленням у слова та дії інтуїтивно знайденого, більш плідного варіанта навчальної діяльності.

Інтуїтивний пошук виходу з несподіваних ситуацій навчальної комунікації зумовлений і зовнішніми факторами, пов'язаними з особливостями перебігу навчально-виховного процесу: незвичний емоційний настрій колективу класу, неполадки в методичному й технічному забезпеченні процесу навчання, ступінь підготовленості учнів до уроку, несподіване зустрічне запитання тощо. На цей випадок завдяки інтуїції здійснюється миттєвий аналіз непередбаченої ситуації та цим самим визначаються оперативно-тактичні дії педагога, що сприяє швидкому виявленню педагогічно доцільного засобу розв'язання суперечностей конкретного навчального випадку. Педагогічна імпровізація виступає у формі реакції педагога на зміни зовнішніх умов перебігу навчально-виховного процесу.

Таким чином, внутрішнім рушієм появи педагогічної імпровізації є інтуїція, а головною силою її функціонування – суперечності між: а)початковим задумом і новим, більш вдалим рішенням педагога, яке виникло безпосередньо на уроці; б)нормативом, стандартом, що пропонує зміст педагогічного проекту уроку, і варіативно-мінливими умовами його реалізації. В цьому виявляється дія одного з головних законів діалектики – єдності та боротьби протилежностей.

Отже, саме прихований, неусвідомлений аналіз конкретної навчально-виховної ситуації, що лежить в основі механізму інтуїції, є поштовхом для здійснення оперативної педагогічної імпровізації, яка відповідає вимогам цієї ситуації та розв'язує її суперечності.

Визначивши внутрішній механізм дії педагогічної імпровізації, логічно виділити окремі її етапи. Оскільки це явище є процесом творчим, то закономірно з'ясувати перебіг процесу творчої діяльності загалом.

Так, В.О.Моляко уявляє процес творчої діяльності таким чином:

- “1)виникнення проблеми (постановка завдання);
- 2)підготовка до розв'язання;
- 3)формування задуму;
- 4)втілення задуму;
- 5)перевірка і доробка” [8, с. 22].

В.О.Сластьонін на ґрунті діяльності педагога-вихователя виділяє ряд етапів “процесу розв'язання незчисленної безлічі педагогічних завдань”: “1)аналіз педагогічної ситуації (діагноз), проектування результату (прогноз) і планування педагогічного впливу; 2)конструювання та реалізація навчально-виховного процесу; 3)регулювання та коригування педагогічного процесу; 4)підсумковий облік, оцінка результатів і визначення нових педагогічних завдань” [11, с. 23].

Порівнюючи обидва висновки, неважко помітити, що спільними етапами в них є: 1)аналіз ситуації (постановка завдання); 2)прийняття рішення (задуму); 3)втілення задуму; 4)оцінка (перевірка) результатів.

Виходячи з цього, етапи педагогічної імпровізації практично зумовлені перебігом процесу творчої діяльності з тією різницею, що

“1. Інтервал від зустрічі творця з проблемою до початку її розв’язання в процесі творчості має різну тривалість. В імпровізації він або відсутній, або мінімальний.

2. Під час творчої діяльності, як правило, здійснюється перевірка ідеї та її доробка. Продукт імпровізації створюється відразу та у завершеному вигляді, а етап миттєвого осмислення необхідний не стільки для корекції, хоч вона і можлива, скільки для гнучкого переходу до раніш запланованого” [12, с. 22-23].

Таким чином, етапи педагогічної імпровізації набувають такого вигляду: 1)миттєвий аналіз несподіваної ситуації, що склалася на уроці, або раптова поява (осявання) в учителя оригінальної ідеї; 2)оперативне прийняття педагогічно доцільного рішення; 3)прилюдне втілення творчого задуму; 4)експрес-оцінка результатів власних дій і дій учнів.

Етапи педагогічної імпровізації мають інтуїтивний характер, проте ґрунтуються на реальних засадах: професійно-педагогічних, загальний зміст яких визначається професійною компетентністю вчителя, системністю, динамізмом, мобільністю його спеціальних знань і вмінь на фоні загальної високої культури й ерудиції; індивідуально-особистісних, що зумовлюють специфіку дій педагога в тих чи інших нетипових ситуаціях навчальної комунікації, що потребують швидкої орієнтації та оперативного прийняття педагогічно доцільних рішень; мотиваційно-творчих, які визначають творчі мотиви діяльності педагога, його захопленість змістом і перебігом процесу навчання та виховання, стан “робочого” натхнення.

Підкреслюючи цінність феномена педагогічної імпровізації для навчально-виховних закладів, В.М.Харькін зазначає: “Вона надає привабливого забарвлення педагогічній діяльності, сприяє ефективному втіленню задуму вчителя, допомагає орієнтуватися в найнесподіваніших педагогічних ситуаціях, миттєво знаходити з них вдалий вихід, спрямовувати їх на служіння навчанню, вихованню й розвитку, загострювати увагу вихованців, їх інтерес до навчання, допомагає досягти в стислий термін значного стрибка в моральному становленні, має виступати коротким шляхом до налагоджування контакту” [12, с. 46].

Висновки. Отже, на наш погляд, *педагогічна імпровізація є об’єктивною складовою навчально-виховного процесу, яка виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв’язання суперечностей*

між його стереотипними та несподіваними елементами в безпосередньому спілкуванні вчителя й учнів.

Запропоноване визначення педагогічної імпровізації дозволяє виділити такі критерії її ефективності:

- адекватність конкретній навчально-виховній ситуації;
- оперативність прийняття педагогічно доцільного рішення;
- запроваджена новизна, що дидактично збагачує урок та уможливило імпровізаційну готовність педагога.

Література

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Книга для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. / Ю.П.Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И.Загвязинский. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
3. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога / В.А.Кан-Калик. – Грозный: Ч.-И. книж. изд-во, 1976. – 286 с.
4. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение / А.Н.Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
6. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Из опыта работы / Ю.Л.Львова. – М.: Просвещение, 1985. – 158 с.
7. Махмутов М.И. Современный урок. – 2-е изд. / М.И.Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
8. Моляко В.А. Психология творческой деятельности / В.А.Моляко. – К.: Знание, 1978. – 48 с.
9. Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1981. – 280 с.
10. Скульский Р.П. Учитесь быть учителем / Р.П.Скульский. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
11. Слостёнин В.А. Формирование личности учителя школы в процессе профессиональной подготовки / В.А.Слостёнин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
12. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: Теория и методика / В.Н.Харькин. – М.: МИП «НВ Магистр», 1992. – 159 с.
13. Чихачев В.П. Культура речи лектора //Основы ораторского мастерства (материалы в помощь лектору): Сборник / В.П.Чихачев. – М.: Знание, 1978. – 176 с.

Cherednyk O.

The candidate of pedagogical sciences, the assistant professor of the department of the administration of educational establishments of Higher educational establishment «Donbas state teachers' training university»

УДК 37.091:005

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK IN THE EDUCATIONAL ESTABLISHMENT (ADMINISTRATIONAL ASPECT)

The article deals with the studying of scientific and methodological work as the whole system in the educational establishments. The author has determined the main components of methodological work, they are: the interaction of all participants of scientific and methodological work, the purpose, tasks, content, organizational forms, methods and devices of the development of creativity, potential of pedagogical staff and the analyzing of results. The methodological work has been proved to be one of the main components of the educational process that should be directed on the teachers' training. The question of the functions of the planning of scientific and methodological work and its place in the administration of the educational establishment has been studied in details. The researcher has studied also the question of the competence approach in scientific and methodological work with teachers. The main tasks of scientific and methodological work in the educational establishment and the forms and methods of its organization have been deeply researched.

Key words: *system of methodological work, function of planning, main components of methodological work, not traditional methods and forms of organization of methodological work.*

Чередник О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління навчальними закладами Державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет”

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ (УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ)

У статті досліджується науково-методична робота як цілісна система в навчальному закладі. Автором виокремлено основні компоненти методичної роботи: взаємодія всіх учасників науково-методичної роботи; цілі та задачі, зміст, організаційні форми, методи та засоби розвитку творчого потенціалу педагогічного колективу й оцінка отриманих в ході роботи результатів.

У статті доведено, що методична робота є одним із важелів управління навчально-виховним процесом, який має бути спрямований на

виховання у педагогів вимогливості до своєї педагогічної праці, бажання пошуку більш раціональних методів та форм навчання. Детального розгляду набуло питання функції планування науково-методичної роботи та її місця в управлінні навчальним закладом. Дослідником вивчено питання компетентнісного підходу в науково-методичній роботі з педагогами. Ґрунтовно висвітлено основні завдання науково-методичної роботи в навчальному закладі та форми й методи організації цієї роботи.

Ключові слова: система методичної роботи, функція планування, основні компоненти методичної роботи, нетрадиційні методи та форми організації методичної роботи.

Чередник Е.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления учебными заведениями Государственного высшего учебного заведения "Донбасский государственный педагогический университет"

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ
(УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

В статье исследуется научно-методическая работа как целостная система в учебном заведении. Автором выделены основные компоненты методической работы: взаимодействие всех участников научно-методической работы; цели, задачи, содержание, организационные формы, методы и средства развития творческого потенциала педагогического коллектива, а так же оценка полученных в ходе работы результатов.

В статье доказано, что методическая работа один из рычагов управления учебно-воспитательным процессом, который должен быть направлен на воспитание у педагогов требовательности к своему педагогическому труду, желанию поиска более рациональных методов и форм учебы. Детально рассмотрен вопрос функции планирования научно-методической работы и ее места в управлении учебным заведением. Исследователем изучен вопрос компетентного подхода в научно-методической работе с педагогами. В статье отражены основные задания научно-методической работы в учебном заведении, а так же формы и методы организации этой работы.

Ключевые слова: система методической работы, функция планирования, основные компоненты методической работы, нетрадиционные методы и формы организации методической работы.

The problem of the article. The solving of strategic social tasks that are determined by the Constitution of Ukraine and by the laws of Ukraine «About education», «About secondary education», «About higher education», depend on the professional features of pedagogical staff and the level of competence.

Nowadays the fact of the importance of the professional education discloses the objective need and actuality of the scientific and practical solving of this problem and this fact has caused the development of the competence approach as one of the brunches of further forming of high skilled professionals.

The realization of the competence approach in education has its different aspects, types and forms of providing of this conception. This process includes the effective systems, scientific and methodological work with teachers.

The analysis of researches. The question of theoretical positions of the educational administration is disclosed in the works by Andrushenko V., Cremen V., Lugovyy V., Mayboroda V.

The scientific positions of the administration of educational establishments and the tutors' training have been studied by Alexyuk A., Bondar V., Vasiliev Y., Goncharenko S., Danilenko L., Yelnikova G., Maslov V., Pikelna V.

The concept positions of the competence approach in the process of professional pedagogical education and of scientific and methodological work with pedagogical staff are studied in the works by Bibik N., Vashenko L., Savchenko O and others.

Some aspects of this problem need to be studied deeply, they are: the question of the organization of regional system of scientific and methodological work with teachers and the determining of the pedagogical conditions of its effectiveness and its optimal administration. The practical development needs the analyzing of the question of the ways of solving of the main contradictions between the activity of organization and the administration of regional system of scientific and methodological work with teachers.

Certain contradictions are present among the levels of theoretical analyses and approaches to scientific and methodological work, its organization and administration and the need of their development, modernization, the creation of new concepts that take into account modern social and economic conditions of Ukraine, the integrative processes of world pedagogical science and practice.

The aim of the article is the determining of the main components of scientific and methodological work at school as the single system that makes the conditions of professional increasing of every teacher and the optimal realization of strategic tasks.

Main material. The components of the integration process of the development of modern world are the processes of the integration of knowledge about human beings, society and nature; the technologies of human's activity, the processes of integration of social, economic, scientific and technical systems etc. The last element is the ground of the developed model of harmonic unification of scientific and methodological activity of teachers.

Creating the personal and staff subsystems of these integration processes the educational system has to be the part of the process of world, social, economic, scientific, technical, innovational and cultural integration. It has also to provide harmony, stability, consciousness of the need of their realization by the members of society.

It should be noticed that the orderly character of the development of the system of scientific and methodological work is the important feature of modern reforming of educational establishments and system in common. The process of the system administration of scientific and methodological work on all the levels begins with the explaining of aim and tasks of the system development for close and further perspectives. Different events are promoted in order to provide their realization and the achievement of the best results [4].

The function of planning takes all the aspects of the development of scientific and methodological work as the system that provides its unity and interconnection. The function of planning is the projection in future of scientific and methodological activity for achieving of the aim and the informational transformation about future into the directives for the purposeful scientific and methodological activity.

Creating the scientific and methodological system of work at school one should be oriented on the final result and to take into account the social need in the sphere of scientific and methodological activity and the content of the state decisions in the sphere of education, culture.

The special importance in the successful functioning of the system of scientific and methodological work at school has the work coordination with the institutions of the teachers' training and scientific and methodological centres, courses for the qualification increasing of teachers [7].

The process of administration of scientific and methodological work with teachers is the complex organizational and methodological system.

For example, in scientific works by Bondar V. the theoretical background of different aspects have been developed, they are the teachers' and of principals training in-the system of increasing of the qualification. There have been also defined and justified the character of functioning of the didactic knowledge in the process of professional activity of teachers and the ways of improving of the ability of school directors for the administrative activity. The conditions of increasing of the effectiveness of teachers' didactic training have been analyzed [2].

To our mind the important approach to the organization of teachers' scientific and technical work has to become as a competence approach.

Competence is the general capability which is based on knowledge, experience, values, aptitudes that are involved through training. It is not reduced to certain knowledge or skills. To be competent doesn't mean to be educated.

Competence approach of scientific and technical work with teachers provides its direction on solving problems that influence the ability of the employee to carry out his professional activity on a high level and to change himself and change his work according to certain conditions. It helps also to achieve the best results with the optimum period of time and quantity of resources [5].

The effectiveness of methodical work depends on the realization of the conditions when it is possible to achieve the optimum results which lie in the structural integrity of the formation of methodological work.

The main components of methodological work as the integrated system in pedagogical education are the interaction of all participants in scientific and technical work (teachers, educators, parents, school leaders); aims and objectives, content, organizational forms, methods and tools of the development of the creative potential of pedagogical staff and the analysis of the results of work. Unity and the interconnection between all the components of scientific and technical work cause the getting of higher results of methodological activity. The loose of the connection between the components causes the decreasing of the quality, effectiveness, teachers' negative attitude to self education.

The main tasks of scientific and methodological work with teachers are:

- the providing and scientific and methodological support of the content of pedagogical education (on the level of the regional centres and school methodological unifications of teachers);
 - the development and providing of new advanced methods and technologies of training and educating of pupils;
 - the stimulation of the innovational activities of secondary schools and of certain teachers of any region;
 - the development of professional creativity of teachers and educational groups in the region;
 - the studying and spreading of the perspective pedagogical experience in the region;
- teachers' assistance;
- collection, accumulation and dissemination of information that is necessary for the teaching staff for their professional activity and support;
- practice and the providing of scientific and experimental work, the development of new approaches for studying and educating of pupils, the administration of educational establishments and professional development of teachers;
 - the increasing of the scientific and methodological level of teachers of the regional institution of postgraduate education, school tutors and others;
 - The providing of modern approaches to the monitoring availability and quality of the pupils' achievements, professional activity of teachers and school tutors of the region.

- promotion of computer literacy and modern informational and communicational technologies among teachers[3].

In order to achieve the significant results depending on the choice of methodical tasks and work, it is important to combine traditional and non-traditional forms and methods of work. We think that these alternative methods and forms of methodological work are becoming particularly relevant today because of the emergence of new social orders in education that require the irregular organization of work in order to solve certain tasks. Non-standard forms and methods of the system of methodological work contribute to the enrichment of methodological interests, deal and professional needs of a teaching staff, the improvement of the teachers' knowledge, the creation of the unanimous views, claims and actions of educational groups on important educational problems that have a function of the identification and synthesis of the best educational experience.

The interaction "subject - subject" is realized in the form of collective educational activity when the individual characteristics of each of the pupils interact and determine the direction and collaboration options. The interaction "subject - object" is actualized through the determinism of content and the forms of presentation of educational material with the individual characteristics of teachers. Reverse influence is determined by the further development of the individual characteristics of teacher in choosing the content and structure of material that require these characteristics.

The interaction "Listener - teacher" is functioning due to the influence of the teachers' individual characteristics on the organization of his work who should take into account these characteristics in order to promote the effective development of individual intellectual and personal qualities of teacher. The influence on a listener is realized by teacher through the control and correction of the scientific and methodological activity [6].

Such forms of work with teachers and educators of all three levels lie in the consultation before the meeting, methodological seminars of teachers, discussions with teachers where they get to know the strategic line of educational process, new techniques and technologies of studying are provided.

We may notice three the most optimal systems of scientific and methodological work, they are

a) The organization of scientific and methodological work through the activity of methodological departments.

b) The combining of the groups with creative teachers (the school of higher pedagogical skills), the groups of young specialists (the school of a young specialist)

c) The creation of the groups based on the mutual sympathy.

d) The creation of the system of scientific and methodological work through the problematic groups of teachers that are connected by common interests in searching for the decisions for certain problems.

e) The creation of the system of scientific and methodological work depending on the type and levels of solving of pedagogical problems by teachers [1].

Conclusion. Scientific and methodical work of teachers is a part of education, which is a system by itself with certain appropriate features. It is also the combination of the interconnected elements that have a certain aim with the need of a system approach and deep studying.

The studying of the real state of the competence of pedagogical staff is the principal condition for scientific elaboration of the content and methods for the development of the system of scientific and methodological work. The work of creative teachers should be the basic element of the interests of administration because without a creative educator there will not be the educational establishment functioning as the guarantor of deep knowledge and intellect.

Literature

1. Babanskiy Y.K. Metodika raboty v shkole : organizaciya i upravlenie / Y.K. Babanskii. – M. : Pedagogika, 1970. – 170 s.
2. Bondar V. I. Pidvyshennya efektyvnosti didaktichnoi pidgotovky pedagogichnih kadriv / V. I. Bondar // Rad. shkola. – 1986. – № 7. – S. 88–91.
3. Yermola A. M. Organizatsiya naukovu-metodichnoi roboty z pedagogichnymy kadramy rayonu : metod. rekom. kerivnykam osvity / A.M.Yermola. – Harkiv, 1998. – 45 s.
4. Zhernosek I. P. Naukovo-metodichna robota v serednih zagalnoosvitnih navchalnyh zakladah / I. P. Zhernosek. – K. : VIPOL, 2002. – 88 s.
5. Kompetentnisnyy pidhid u suchasniy osviti : svitovyy pidhid ta ukrains'ki perspektyvy : biblioteka z osvitnoi polityky / za zag. red. O.V. Ovcharuk. – K. : «K.I.S.», 2004. – 112 s.
6. Mayboroda V. K. Vysha pedagogichna osvita v Ukraini: Istor³ya, dosvid, uroky / Za red. Lugovogo V.I. – K. : Lybid, 1992. – 195 s.
7. Primernye kriterii effektivnosti metodicheskoi raboty s pedagogicheskimi kadrami. – K. : CIUU, 1984. – 14 s.

Медведєва О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 37. 047 + 37.011.32

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ

У статті розкрито зміст поняття «самостійна робота студентів», позааудиторна самостійна робота студентів, показані види самостійної роботи.

Ключові слова: *самостійна робота студентів, самостійність, позааудиторна самостійна робота студентів, види самостійної роботи.*

Медведева Е.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Горловского института иностранных языков Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

В статье раскрыто содержание понятия «самостоятельная работа студентов», внеаудиторная самостоятельная работа студентов, показаны виды самостоятельной работы.

Ключевые слова: *самостоятельная работа студентов, самостоятельность, внеаудиторная самостоятельная работа студентов, виды самостоятельной работы.*

Medvedeva O.

candidate of pedagogical sciences, associate professor of Pedagogy Department of Horlivka Institute for Foreign Languages, DSPU «Donbas State Pedagogical University»

STUDENTS' INDEPENDENT WORK

This article reveals the concept of «students' independent work», students' extracurricular independent work and kinds of independent work.

Key words: *students' independent work, students' extracurricular independent work, independence, kinds of independent work.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасному суспільству необхідні фахівці, здатні оперативно приймати нестандартні рішення, діяти творчо, самостійно. Основним засобом формування таких рис є самостійна навчально - пізнавальна діяльність студентів.

Правильно організована систематична самостійна робота, що стала звичною, є необхідною умовою успішного навчання. Студенту – першокурснику, який ще не має досвіду навчання у ВНЗ, не відразу

вдається знайти такі форми організації розумової праці, що забезпечили б найбільшу ефективність і високу якість самостійної роботи. Зрозуміло, що в кожного учня за період шкільного навчання складаються певні звички, навички, прийоми роботи з підручником. Однак, по – перше, вони не завжди досконалі, а по – друге, недостатні для застосування у вищій школі, де потрібна поглиблена робота над дуже великим і складним навчальним матеріалом [3, с.19].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема організації самостійної роботи студентів посіла провідне місце у дослідженнях багатьох педагогів (А.М.Алексюка, Ю.К.Бабанського, В.П.Беспалька, В.К.Буряка, А.А.Вербицького Б.Єсипова, В.А.Козакова, О.Г.Морозова, П.І.Підкасистого), психологів (І.О.Зимньої, Г.С.Костюка, О.М.Леонтєва, А.В.Петровського, К.К.Платонова, С.Л.Рубінштейна).

Деякі дослідники вважають самостійною тільки творчу роботу студента, в основі якої лежать його самостійність, потреба й уміння самостійно мислити, здатність орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, завдання і знаходити підхід до їх вирішення.

Таке розуміння наближує самостійну роботу до творчої і, на думку деяких дослідників, звужує це поняття. До самостійної роботи вони зараховують і виконавську діяльність студента, що охоплює не лише домашню самопідготовку з розширення і закріплення знань, а й усю сукупність його занять, у тому числі вміння слухати лекцію, писати конспект тощо. У такому разі будь – яка діяльність студента, за якої відбувається засвоєння знань і вмінь, є самостійною роботою [3, с.19].

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити поняття «самостійна робота студентів», показати цілі та завдання самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основою будь – якого навчання, а особливо навчання у вищій школі, є самостійна робота. Вища школа відрізняється від середньої не тільки спеціалізацією підготовки, а головним чином методикою навчальної роботи, рівнем самостійності студентів [2, с.17].

Самостійність – одна з рис характеру особистості, яка знаходить своє вираження в системі мислення, різних видах діяльності (трудовій, громадській, пізнавальній) та вчинках і виступає як умова формування активної життєвої позиції. Активність особистості в усіх видах діяльності значною мірою залежить від рівня самостійності. Пізнавальна самостійність – це така якість особистості, в основі якої знаходиться готовність (здатність і прагнення) своїми силами здійснювати цілеспрямовану навчальну і науково - пошукову самостійну діяльність [8, с.45].

У методичній літературі можна зустріти різні визначення самостійної роботи студентів, зміст яких ґрунтується на спробі авторів поєднати її з ознаками певних традиційних категорій дидактики. Це утруднює осмислення змісту і форм застосування її в навчальному процесі. Так С. Зинов'єв визначає самостійну роботу як частину навчальної роботи, що повинна бути обов'язково виконана, як своєрідний мінімум, що гарантує здобуття знань, практичних умінь і навичок. М.Чередов розглядає її як форму організації навчального процесу. Визначні дидакти А.Алексюк, П.Підкасистий індивідуальну роботу розглядають як засіб формування самостійності [6, с.39-40], самостійну роботу як «засіб організації та виконання учнями визначеної пізнавальної діяльності». Такий підхід дає можливість поділити самостійну роботу студентів на аудиторну і позааудиторну [1, с.433].

В основу організації позааудиторної самостійної роботи студентів покладені такі принципи:

- 1.Формування у студентів стійкої позитивної мотивації самоосвіти й самовдосконалення.
2. Точне планування із врахуванням норм часу, змісту, обсягу і видів самостійної роботи.
3. Створення методичних рекомендацій з окремих тем і розділів навчальних дисциплін.
4. Навчання студентів навичкам самостійної роботи [6, с.40].

Успішне проведення самостійної роботи залежить від багатьох чинників. Одним із найбільш суттєвих є сумлінна підготовка студента. Студент, не підготовлений до самостійного здобуття знань, не зможе розвинути в собі ці якості, працюючи вчителем у школі.

Самостійна навчально – пізнавальна робота студентів - різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які вони здійснюють на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під керівництвом, але без його безпосередньої участі [15, с.203].

Вона є завершальним етапом розв'язання навчально - пізнавальних завдань, які розглядалися на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних заняттях. Адже знання можна вважати надбанням студента тільки за умови, що він приклав для їх здобуття свої розумові та практичні зусилля.

Самостійна робота студентів сприяє формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю у навчанні і професійній діяльності.

Самостійна робота студента (СРС) – це самостійна діяльність – учіння студента, яку науково - педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданнями та під методичним керівництвом і контролем науково - педагогічного працівника без його прямої участі [12, с.249].

Самостійна робота студентів – спланована, пізнавальна, організаційно і методично направлена діяльність, яка здійснюється без прямої допомоги викладача, на досягнення конкретного результату.

Самостійна робота студента є різнобічним, поліфункціональним явищем і має не тільки навчальне, але й особистісне й суспільне значення. Успішність самостійної роботи студентів визначає перш за все підготовленість їх до такої навчальної діяльності. За своєю суттю самостійна робота передбачає максимальну активність студентів у різних аспектах: організації розумової праці, пошуку гармонії, прагненні зробити знання переконливими [13, с.103-104].

В.Козаков дає таке визначення: «самостійна робота студентів – це специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта навчання, а формування його вмінь, знань і навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять» [9, с.14-15].

Залежно від місця і часу проведення самостійної роботи студентів, характеру керування викладача і способу контролю за результатами розрізняють такі її види: самостійна робота під час основних аудиторних занять (лекцій, семінарів, лабораторних робіт); самостійна робота під контролем викладача у формі планових консультацій, творчих контактів, заліків та іспитів; позааудиторна самостійна робота під час виконання студентом домашніх завдань навчального і творчого характеру.

Звичайно, самостійність цих видів робіт досить умовна, і в реальному освітньому процесі вони перетинаються один з одним [3, с.20].

У результаті організації самостійної роботи має бути створена система як організаційно складне ціле, основними елементами якого є:

студент – суб'єкт діяльності; предмет діяльності студента; процес як сукупність дій студента над предметом; продукт як наслідок перетворення предмета; умови (зовнішні) дій студента над предметом; мета як проект продукту результату діяльності; мотив як внутрішня умова діяльності; засоби студента, його вихідний досвід, знання, вміння і навички, необхідні для дій над предметами; результат – сформовані вміння, набуті знання, накопичені вміння, розвинуті риси особистості студента [14, с.109].

Метою самостійної роботи студентів є формування самостійності як риси особистості, суть якої полягає у здатності систематизувати, планувати, контролювати й реалізовувати свою діяльність без допомоги й

контролю з боку викладача. Завданнями самостійної роботи можуть бути засвоєння певних умінь, навичок, закріплення й систематизація набутих знань, їх застосування для розв'язання практичних завдань та виконання творчих робіт. Головними вимогами контролю самостійної роботи студентів виступає систематичність і масовість досягнень навчання студентів [2, с.18].

Л. Журавська визначає наступні цілі самостійної роботи студентів: виховні – прищеплення самостійності як риси особистості й стереотипу пізнання, тобто потреби до поповнення та оновлення своїх знань; навчальні – набуття вмінь і практичних навичок техніки самостійної роботи, уміння приймати рішення, формувати конкретні завдання залежно від загального напрямку діяльності, уміння визначати методи й засоби розв'язання проблем; освітні – здобування студентами загальноосвітніх професійних умінь, знань та навичок [5, с.107]. Конкретизуючи цілі самостійної роботи, визначимо завдання самостійної роботи студентів: розвивати у студентів навички самоуправління; навчити студентів самостійно працювати над літературою; забезпечувати засвоєння студентами теоретичного матеріалу; забезпечувати оволодіння студентами практичними навичками;- творчо сприймати навчальний матеріал і його осмислювати; набути навички щоденної самостійної роботи в одержанні та узагальненні знань [13, с.106].

Самостійна робота зумовлює перехід студентів від позицій об'єкта керування до позиції суб'єкта керування самостійною діяльністю, де «особистість – суб'єкт власного розвитку, яка постійно знаходиться у пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, у якому можуть найповніше виявлятися і розвиватися потенції конкретного індивіда» [7, с.5].

На початковому етапі успішність навчання у ВНЗ залежить від сформованості навчальних вмінь. Цей етап охоплює перший рік навчання-адаптація студентів до нових умов навчання. Для цього необхідно формування таких навчальних вмінь, як планування і організація свого часу, аналіз навчального матеріалу, аналіз і корекція власної навчальної діяльності, постановка цілей і вибір шляхів їх досягнення, формування взаємовідносин з одногрупниками, з викладачами, засвоєння навчального матеріалу, розв'язання проблем, які виникають в процесі навчання [11, с. 151].

Існує досить поширена думка, що самостійне навчання порівняно з аудиторними заняттями менш ефективне. Вона ґрунтується на тому, що вчитись самостійно важко, адже нема викладача, який би пояснював складні для засвоєння завдання, подавав обов'язкові знання в готовому вигляді. Проте в психологічній науці є дані про те, що людина запам'ятовує 10% з того, що вона чує, 50% з того, що вона бачить та 90% з

того, що робить сама. Отже самостійна робота студента є найбільш ефективною [10, с. 27].

Як би добре студент не засвоював знання за конспектом лекцій та за допомогою підручника, як би не занурювався у них, готовлячись до практичних та лабораторних занять, цього недостатньо, щоб оволодіти наукою зі своєї спеціальності. Оволодіння наукою неможливо без вивчення оригіналів теоретичних робіт. Вивчення такої літератури не може відтворитися під час аудиторних занять. Її студентам необхідно відтворювати самостійно. Цим не виокремлюється велике значення позааудиторної самостійної навчально – пізнавальної діяльності студентів. Л.М.Толстой підмітив, що знання тільки тоді знання, коли воно знайдено шляхом самостійної роботи власної думки [4, с.81]. Таким чином, без правильної організації та регулювання самостійної роботи студентів вузівська освіта не може бути успішною.

В процесі навчання студент повинен стати дійсним суб'єктом власної діяльності, усвідомити не лише свою самоцінність, а й необхідність і напрями подальшого саморозвитку. Ми вважаємо, що самостійна робота є одним із основних резервів підвищення ефективності навчання, оскільки під час самостійної роботи стимулюється пізнавальна активність студентів [11,с.152].

Викладач, який працює зі студентами, як правило, досить швидко може відзначити зацікавленість чи байдужість аудиторії, інтерес (загальнолюдський або фаховий) до певної інформації. Тому, працюючи з різними академічними групами, відчуваєш різницю в так званій «діловій мотивації» як груп, так і окремих студентів. Зацікавлена аудиторія активно засвоює матеріал, цікавиться додатковою літературою. Такі студенти активніше прилучаються до наукової роботи, виходячи з власних інтересів, готують реферати, доповіді, обирають теми курсових та дипломних робіт. За відсутності пізнавальних мотивів навчання перетворюється в процес механічний і малоефективний, і впливати на нього можна лише оцінкою, яка теж для таких студентів є лише ситуативним мотивом. Проте іноді і він має певний вплив, якщо супроводжується похвалою педагога чи при цьому задіюється змагання, похвала педагога, суспільна думка тощо. Іноді такі мотиви (змагання) мають колеги по роботі. Дуже вразливі до оцінки старші за віком студенти, молодші - часто байдужі. Цікавим є мотив деяких студентів – батьків(частіше матерів) бути прикладом чи взірцем для своїх дітей, котрі навчаються в школі чи є студентами. Усі ці пізнавальні та особистісні мотиви мають вплив на результати навчання [10, с.27].

Висновки. Таким чином, аналіз психолого – педагогічної літератури дозволив виокремити самостійну роботу як важливу форму навчальної діяльності, що сприяє формуванню професійного саморозвитку майбутніх

спеціалістів. Уміння та навички, отримані в процесі самостійної роботи, а також прагнення займатися нею зможуть стати основою для професійного становлення майбутнього фахівця.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник./ А.М.Алексюк.- К.: Либідь, 1998.- 560с.
2. Бобко А.М. Самостійна робота студентів як важлива складова фахової підготовки/ А.М.Бобко// Педагогічна майстерня.- 2012.-№4.- С.17 – 21.
3. Бойко Яна. Організація самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах/ Яна Бойко// Рідна школа.- 2009.-№10.- С.19 – 23.
4. Вузовское обучение: проблемы активизации / Б.В.Бокуть, С.И.Сокорева. Л.А.Шеметков, И.Ф.Харламов / Под ред. Б.В.Бокутя, И.Ф.Харламова.- Минск : Университетское, 1989.- 110с.
5. Журавська Л.М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти/Л.М.Журавська// Освіта і управління.- 1999.- Т.3., №2.- С.105 – 115.
6. Кіросір О. Самостійна підготовка студентів до аудиторних занять як складова педагогічної інноватики / Олександр Кіросір // Освіта: технікуми, коледжі.- 2009.- №1(22).- С.39-42.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В.Кларин.- М.: Арена, 1994.-223с.
8. Ковальова Ольга. Роль самостійної роботи студентів у процесі вивчення курсу історії педагогіки / Ольга Ковальова // Рідна школа.- 2003.- № 4.- С. 45 – 47.
9. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно – методическое обеспечение: учеб.пособие / Козаков В.А. – К.: Вища школа, 1990.-248с.
10. Ляпунова В. Організація самостійної роботи студентів заочної форми навчання / Валентина Ляпунова // Рідна школа.- 2006.- №1.- С.26-28.
11. Ніколаєнко С.В. Особливості організації самостійної роботи студентів ВНЗ I – II рівнів Акредитації/ С.В.Ніколаєнко//Нові технології навчання: науково – методичний збірник/ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН молоді спорт України.- К., 2011.- Вип.68.- 196с.
12. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб.[для студ. Вищ.навч.закл.] / В.Л.Ортинський.- К.: Центр учбової літератури, 2009.-472с.
13. Пащенко Т.М. Методика самостійної роботи студентів як наукова проблема/ Т.М.Пащенко// Проблеми освіти.- 2010.- №64.- С.103- 109.
14. Ткаченко М.В. Самостійна робота студентів як чинник професійного становлення майбутнього фахівця / М.В.Ткаченко // Наука і освіта.- 2008.- №1-2.- С.107-110.
15. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : Навч. посіб./ М.М.Фіцула.- 2 - ге вид., доп.- Київ: Академвидав, 2010.- 456с.

Чепіга Е.

старший викладач кафедри іноземної мови Донбаського державного педагогічного університету

УДК 36:24=161.2

АУДІЮВАННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПОЧАТКОВОМУ РІВНІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається аудіювання як одна з актуальніших тем в сучасній методиці навчання англійської мови на початковому етапі. Саме на початковому етапі закладаються основи мовленнєвих умінь і навичок й дозволяє зробити використання аудіювання найефективнішим засобом у навчанні іноземної мови. Аудіювання дозволяє вчити учнів уважно вслуховуватися в мову що лунає, виховувати культуру слухання, фонемний склад і інтонацію мови що вивчається. Зроблено висновок про те, що рівень комунікативної компетенції і якість знань учнів залежить від умілого використання вчителем аудитивних вправ на заняттях.

Ключові слова: аудіювання, мовленнєва діяльність, метод навчання, комунікативна компетентність, фонетична структура.

Чепига Э.

старший преподаватель кафедры иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета

АУДИРОВАНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается аудирование как одна из актуальных тем в современной методике обучения английскому языку на начальном этапе. Именно на начальном этапе обучения закладываются основы речевых умений и навыков, что позволяет сделать использование аудирования эффективным средством в обучении иностранному языку. Аудирование позволяет ученикам внимательно слушать говорящего, понимать фонетические структуры и интонацию речи и воспитывает культуру слушания. Сделан вывод о том, что уровень коммуникативной компетентности учеников во многом зависит от умелого использования аудирования учителем.

Ключевые слова: аудирование, речевая деятельность, метод обучения, коммуникативная компетентность, фонетическая структура.

*Chepiga Elvira**senior teacher of foreign languages chair of Donbass State Pedagogical University***AUDITION AS A MEAN OF SPEECH ACTIVITY ON THE PRIMARY STAGE OF TEACHING ENGLISH IN THE ARTICLE THE PROBLEM OF AUDITION AS A MEANS OF SPEECH ACTIVITY IS ANALYSED**

The priority points in English language teaching are determined to the audition on the primary stage of English language studies when the abilities of speech are formed. The author notes the increased interest of scholars and practitioners to the method of teaching. It is known the audition to be the most difficult means of speech forming abilities providing the successful process of communicative pupils' competence. It gives the possibility to teach pupils to listen to the speaker attentively, to cultivate the proper habits of hearing the phonetic structure of sentence.

Key words: *audition, speech ability, method of teaching, communicative pupils' competence, phonetic structure.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Аудіювання на початковому рівні навчання англійської мови, є однією з найактуальніших тем в сучасній методиці навчання англійської мови. Оскільки без аудіювання неможливе мовне спілкування. Слід зазначити, що саме на початковому етапі закладаються основи мовленнєвих умінь і навичок, що дозволяє зробити використання аудіювання найефективнішим засобом в навчанні іноземної мови. Недооцінка аудіювання може вкрай негативно позначитися на мовленнєвій підготовці учнів. Адже вивчення даного виду мовленнєвої діяльності в методиці недостатньо глибоке, і термін "аудіювання" використовується в методичній літературі порівняно недавно. Він є протилежним терміну "слухання". Якщо "слухання" позначає акустичне сприйняття звукоряду, то поняття аудіювання включає процес сприйняття і розуміння мови на слух.

Відомо, що аудіювання - дуже складний вид мовленнєвої діяльності. А те, що сучасні випускники шкіл практично не володіють даним умінням, - зовсім не секрет. Хоча розуміння тексту іноземною мовою часто включається до завдань для вступу до університетів на факультети іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Питання застосування аудіювання як виду мовленнєвої діяльності на початковому рівні навчання англійської мови завжди перебували в полі зору багатьох відомих науковців (Китайгородська Г.А., Ляховицький М.В., Пассов Є.І., Скалій Л.І., Цветкова Л.А.).

Разом з тим накопичений досить багатий досвід, є цікаві й важливі дослідження тих або інших сторін застосування аудіювання у навчальному процесі. Цей досвід вимагає уважного вивчення й аналізу. Дослідження вчених показало, що аудіювання ефективно використовується на уроках з учнями різного віку. Застосування цього прийому дозволяє успішно вирішити навчальний та виховний процес

Формування цілей статті (постановка завдання). Враховуючи актуальність проблеми, була обрана тема дослідження “Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності на початковому рівні навчання англійської мови”, мета якого полягає у визначенні можливостей для підвищення ефективності навчального процесу, мотивації навчання учнів, активізації уваги та контролю сформованості їх комунікативних здібностей, шляхом використання аудіювання на уроках іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Достатнє оволодіння аудіюванням як видом мовленнєвої діяльності не тільки дозволяє, але і стимулює самостійний перегляд фільмів і телепередач іноземною мовою, враховуючи той факт, що в даний час багато у кого є можливість слухати і дивитися такі телеканали, як “Cartoon network”, CNN, BBC, NBC, SKY TV і багато інших [4].

Тобто говоріння і аудіювання є основними видами мовленнєвої діяльності в спілкуванні з носіями іноземної мови. Звідси очевидна важливість і актуальність проблеми навчання аудіювання.

Термін «аудіювання», який був введений в літературу американським психологом Брауном, означає розуміння сприйнятого на слух. Аудіювання повинне займати важливе місце вже на початковому етапі. Оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності дає можливість реалізувати не тільки практичну, але й виховну, освітню і розвиваючу цілі.

Даний вид мовленнєвої діяльності дозволяє вчити учнів уважно вслуховуватися в мову, що лунає, формувати уміння передбачати смисловий зміст висловів і таким чином, виховувати культуру слухання не тільки іноземною, але й рідною мовою. Аудіювання служить і важливим засобом навчання іноземної мови. Воно дає можливість опановувати звукову сторону мови, що вивчається, її фонемний склад і інтонацію: ритм, наголос, мелодіку. В той самий час аудіювання полегшує оволодіння мовленням, читанням і письмом.

Аудіювання зовсім не є легким видом мовленнєвої діяльності. Правильним представляється не усунення, а поступове подолання труднощів у процесі навчання.

Труднощі аудіювання пов'язані з:
- мовною формою повідомлення;

- зі змістом повідомлення;
- з умовами перед'явлення аудіотексту;
- з джерелами інформації;
- з індивідуально-віковими особливостями учнів.

На початковому етапі, коли формуються головні навички аудіювання, треба відбирати тексти, побудовані на знайомому мовному матеріалі. Потім слід включати посильний незнайомий мовний матеріал, тому що в мовленні носіїв мови, до аудіювання якого ми готуємо учнів, він буде зустрічатися. Поступово в учнів формується вміння здогадуватися про значення нових слів, а також вміння розуміти зміст фрази або тексту в цілому, не дивлячись на наявність незнайомих елементів, немовби „перестрибувати їх”. Говорячи про труднощі мовної форми, необхідно згадати про довжину речень. На початковому етапі, коли обсяг пам'яті учня невеликий, максимальне кількість слів у реченні має бути 5-6. Легше запам'ятовуються прості речення гірше - складні. Тому на початку навчання слід використовувати недовгі прості речення. Слова, близькі за звучанням до слів рідної мови, але які мають різне значення, також спричиняють труднощі аудіювання, хоча міжмовна інтерференція на лексичному рівні в разі сприйняття на слух відчутна значно менше, ніж внутрішньомовна. Фонетичні труднощі розмовного мовлення вважаються основними труднощами аудіювання.

Саме отримання інформації, бажання зрозуміти зміст примушує слухача мобілізувати увагу, пам'ять, всю психічну діяльність. Це сприяє подоланню труднощів. Ефективність навчання аудіювання залежить від зацікавленості учня в розумінні змісту висловлювання. Результати досліджень свідчать про те, що учні краще розуміють та запам'ятовують змістовні тексти з цікавою фабулою. Отже, головна вимога до змісту текстів для аудіювання - змістовність та цікавість. До цікавих текстів належать тексти, який мають привабливий для даного віку слухачів сюжет. Ці тексти можуть бути досить простими та доступними для учнів. Назва тексту полегшує розуміння змісту, якщо вона відбиває головну ідею. Іноді доцільно надавати короткий вступ перед аудіюванням тексту, який спрямує мислення учнів та допоможе зорієнтуватися. Говорячи про змістовність текстів, необхідно зазначити, що не слід перевантажувати їх інформацією. Посильність тексту - один з головний принципів відбору. Поряд з новими відомостями тексти повинні містити вже відому учням інформацію. Це полегшує розуміння змісту обсягу тексту відіграє велику роль в його сприйнятті на слух [2].

Швидкий темп пред'явлення інформації завжди чинить великі перешкоди. Оптимальним для слуху є темп, що співпадає з темпом власного мовлення. На початковому етапі, як правило, він дуже повільний.

При безпосередньому спілкуванні аудіювання полегшується позамовним (невербальними) засобами: мімікою, жестами.

Успішність аудіювання залежить від потреби учнів пізнавати щось нове, в наявності інтересу до теми повідомлення. Але ця спрямованість може зумовити як позитивний, так і негативний результат аудіювання. Систему вправ у навчанні треба спрямовувати на подолання труднощів аудіювання.

Практичне оволодіння іноземною мовою можливе лише за умови користування нею як засобом спілкування, в процесі якого відбувається обмін інформацією даною мовою. Урок володіє досить великими можливостями для використання іноземної мови як засобу спілкування вчителя і учнів. Філолог Рогова вважає, якщо часто вчитель говорить іноземною мовою, постійно супроводжуючи своє мовлення перекладом на рідну мову, то це не сприяє формуванню навичок усного мовлення учнів [5]. Знаючи, що вчитель звичайне перекладає сказане їм, учень не робить ніяких зусиль, щоб зрозуміти мовлення вчителя іноземною мовою. Мабуть, такий вчитель не вірить в сили і можливості своїх учнів. Ця невіра передається і дітям. Вони дивляться на іноземну мову, як на предмет, що не має для них практичного застосування.

Буває справа йде неначе добре: вчитель говорить іноземною мовою, учні мають нагоду слухати іноземне мовлення, яке вивчається. Проте, необхідно, щоб в спілкуванні вчителя і учнів вирішальна роль належала мові, що звучить, а не іншим додатковим чинником (міміка, жести, сталий порядок на уроці). При відборі матеріалу, яким користуватиметься сам вчитель в своєму мовленні на уроці, слід враховувати мету, яку він переслідує [5].

У зв'язку з цим необхідно, щоб матеріал, яким вчитель користується в своєму мовленні, був доступний і посильний для учнів. Ще більш важливо те, що при тому обмеженому мовному матеріалі, який пропонується учням на початковому рівні навчання, вони цілком природно намагатимуться відтворити ті вирази, які вони почули від вчителя.

Спочатку не слід давати більше 1-2 виразів за один раз. Крім того, не на кожному уроці вчитель повинен доповнювати своє мовлення новими елементами. Нове слід вводити тільки після того, як вчитель переконається, що раніше введені їм вирази правильно розуміються більшістю класу. Вживаючи ту або іншу форму або вираз, вчитель повинен зробити все необхідне для того, щоб учні правильно їх зрозуміли. Використавши той або інший англійський вираз, вчитель повинен дотримуватися тієї ж форми і на подальших заняттях, не замінюючи його ні еквівалентом російською мовою, ні іншим аналогічним виразом англійською мовою.

Вчитель повинен досягти того, щоб учні зрозуміли не тільки загальне значення використаного їм виразу, але і окремі його частини. Точність розуміння учнів мовлення вчителя повинна систематично

перевірятися. Не слід задовольнятися однією позитивною реакцією учня на окремі розпорядження. Необхідно час від часу примушувати їх перекладати сказане.

Оскільки діалог з вчителем є провідною формою залучення учнів до усного мовлення іноземною мовою, саме тому так важливо, щоб мовлення вчителя було позбавлено всякого роду помилок.

Найбільшу групу складають помилки, пов'язані із слабким володінням закономірностями вживання слів і поєднань фразеологізмів у мовленні. Погане знання англійської мовної норми призводить до того, що вчитель нерідко переносить українську норму на англійську мову, внаслідок чого виникає неправильна побудова речень [3].

Вправи, що проводяться на початковому і середньому етапах навчання, прийнято називати мовними або підготовчими. Підготовчі вправи поділяються методистами на лексичні, граматичні і фонетичні.

Перш ніж приступити до прослуховування тексту вчитель повинен надати попередню інструкцію, створивши мотивацію і організаційну установку, мобілізуючи школярів на активну роботу. Інструкція включає формулювання завдання, роз'яснення шляхів його виконання, орієнтування в труднощах, іноді вказування на форми перевірки розуміння.

Слова і окремі вирази, необхідні для обговорення, заздалегідь виписуються на дошку і семантизуються на основі контексту, потім промовляються хором. Далі слідує сприйняття повідомлення і контроль розуміння інформації. Мотиваційна установка орієнтує школярів на пізнавання і розуміння тексту. В процесі контролю бажано організувати мовну взаємодію учнів в парах, трійках, групах [1].

Початковий етап оволодіння іноземною мовою справедливо вважається найважчим для учнів. Важливо, щоб навчання на початковому етапі мало і чітку комунікативну спрямованість. В цьому випадку було б забезпечено більш швидке формування мовленнєвих умінь, що сприяло б збереженню інтересу учнів до іноземної мови.

Процес розвитку мовленнєвої діяльності носить поступовий характер, оскільки спочатку вона бідна і примітивна, а потім, унаслідок систематичної практики, поступово стає все більш багатою, правильною і сформованою.

Н.В. Єлухіна висунула гіпотезу щодо методу навчання аудіювання. Дійсно, початковий рівень володіння аудіюванням забезпечується набором певних умінь, і відсутність якого-небудь з них робить негативний вплив на прийом і розуміння мовленнєвого повідомлення [2].

При навчанні аудіювання найбільший ефект приносить навчання через гру, тому що гра активізує діяльність мислення, дозволяє зробити навчальну діяльність більш цікавою.

Ігри можуть допомогти досягти наступних цілей аудіювання:

Висновки. У процесі вивчення теми, підбору аудитивних ігор для більш результативного проведення занять з вивчення аудіювання встановлено, що аудіювання тісно зв'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності грає велику роль в навчанні іноземної мови.

Таким чином звідси виникає методичний висновок: тексти для аудіювання треба пропонувати після певної роботи над лексикою і граматику.

Отже, в даний час методика навчання аудіювання включає навчання цього виду мовленнєвої діяльності як меті навчання, і як засобу оволодіння іншими видами мовленнєвої діяльності.

Завдяки своїй результативності великою популярністю користується метод “Сніжний ком” Єлухіної Н.В. Він заснований на тому, що кожне нове уміння аудіювання (а їх Єлухіна виділяє шість) вводиться після закріплення введених раніше умінь [2].

Найбільший ефект приносить навчання в іграх, бо гра активізує мислительну діяльність, дозволяє зробити навчальний процес більш цікавим. Існує багато аудитивних ігор, які допомагають подоланню труднощів, які виникають при аудіюванні. На уроці ігри допомагають переходити від одного виду роботи до іншого. Ці ігри також мають виховний характер: дозволяють виховувати такі якості, як вміння працювати в колективі, дружелюбність та уважність.

Література

1. Бим И. Л., Каменецкая Н. П. О преподавании иностранных языков на современном этапе. / И.Л.Бим, Н.П.Каменецкая // ИЯШ . – 1995. – № 3. – С.41-44.
2. Елухина Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе / Н.В.Елухина // Иностранные языки в школе. -1986. - №5. - С.33.
3. Карп'юк О. Д. Комунікативно орієнтоване навчання / О.Д.Карп'юк // Англійська мова в початковій школі, 2007. - № 1(26) - . С.23-28.
4. Ляховицкий М.В. Кошман И.М. Методика преподавания иностранного языка / М.В.Ляховицкий, И.М.Кошман. - М., 1981.
5. Рогова Г.В. Методика обучения иностранному языку на начальном этапе / Г.В.Рогова. - М., 2000. - С.25.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

*Гавриленко Т.**докторант, кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут педагогіки
НАПН України*

УДК 001.53: 373.3(09)(477)«196/198»

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ПОЧАТКОВОЇ
ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ РСР (СЕРЕДИНА 60-Х – ПЕРША
ПОЛОВИНА 80-Х РР. ХХ СТ.)**

У статті висвітлено організаційні та результативні аспекти експериментальних досліджень у галузі початкової освіти, що здійснювалися в Українській РСР у середині 60-х – у першій половині 80-х рр. ХХ ст. Виявлено, що проведені дослідження зумовили трансформації у структурі та змісті початкової освіти; сприяли диференціації та індивідуалізації навчання у початкових класах; забезпечили перехід до навчання у школі дітей з шести років. З'ясовано, що важливу роль в організації та здійсненні експериментів відіграли наукові співробітники відділу початкового навчання та лабораторії навчання і виховання дітей шестирічного віку НДІ педагогіки УРСР.

Ключові слова: початкова освіта, експериментальні дослідження, структура початкової освіти, зміст початкової освіти, молодші школярі, класи вирівнювання, навчання дітей шестирічного віку, підготовчі класи, Українська РСР.

*Гавриленко Т.**докторант, кандидат педагогических наук, доцент, Институт
педагогики НАПН Украины***ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНСКОЙ ССР (СРЕДИНА
60-х – ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА 80-х гг. ХХ ст.)**

В статье освещены организационные и результативные аспекты экспериментальных исследований в области начального образования, которые осуществлялись в Украинской ССР в середине 60-х - первой половине 80-х гг. ХХ ст. Выявлено, что проведенные исследования обусловили трансформации в структуре и содержании начального образования; способствовали дифференциации и индивидуализации обучения в начальных классах; обеспечили переход к обучению в школе детей с шести лет. Выяснено, что важную роль в организации и осуществлении экспериментов сыграли научные сотрудники отдела

начального обучения и лаборатории обучения и воспитания детей шестилетнего возраста НИИ педагогики УССР.

Ключевые слова: начальное образование, экспериментальные исследования, структура начального образования, содержание начального образования, младшие школьники, классы выравнивания, обучения детей шестилетнего возраста, подготовительные классы, Украинская ССР.

Havrylenko T.

*Doctoral Candidate, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Institute of Pedagogics of NAPS of Ukraine*

**EXPERIMENTAL RESEARCHES IN THE SPHERE OF
PRIMARY EDUCATION IN UKRAINIAN SSR (IN THE MIDDLE OF
60s – IN THE FIRST HALF OF 80s OF THE 20th CENTURY)**

The organizational and effective aspects of experimental researches in the sphere of primary education which took place in the middle of 60s – in the first half 80s of the 20th century in Ukrainian SSR are described in the article. It was ascertained that these researches caused the transformations in the structure and content of primary education; supported the differentiation and individualization of education in primary school; ensured the change concerning teaching the children at school starting from the age of six. It is shown that the scientists from the department of primary education and laboratory of teaching and education of six-year-old children of USSR RI of Pedagogics played an important role in organization and realization of experiments.

Keywords: *primary education, experimental researches, structure of primary education, content of primary education, primary school pupils, leveling classes, teaching of six-year-old children, preparatory classes, Ukrainian SSR.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Невпинна глобалізація, стрімкий розвиток комунікаційно-інформаційних технологій, загострення конкуренції у всіх сферах суспільного життя зумовлюють трансформації в освітній галузі. У цьому контексті особливої уваги потребує перший ступінь загальної середньої освіти – початкова школа, що закладає фундамент загальнонавчальних і соціальних компетентностей, необхідних для подальшого успішного навчання та самореалізації особистості. Наразі увага фахівців у галузі початкової освіти зосереджена на оновленні законодавчо-нормативного поля, на визначенні оптимального терміну навчання у школі першого ступеня, на модернізації змісту початкової освіти, на організації індивідуалізованого та диференційованого навчання молодших школярів тощо. За таких умов актуальним є історико-педагогічний аналіз вітчизняного досвіду, зокрема періоду середини 60-х – першої половини 80-х рр. ХХ ст., позначений активним пошуком і численними експериментуваннями українських

освітян у галузі початкової освіти, що може стати підґрунтям у розв'язанні сучасних освітніх проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історіографічний аналіз показав, що проблема реформування шкільної освіти, зокрема її початкової ланки, в Українській РСР в середині 60-х – у першій половині 80-х рр. ХХ ст. знайшла відображення у дослідженнях сучасних істориків педагогіки: О. В. Адаменко, Л. Д. Березівської, В. В. Кузьменка, О. Б. Петренко, Л. В. Пироженко, О. В. Сухомлинської та ін. Питання здійснення експериментальних досліджень у галузі початкової освіти в окреслених хронологічних межах висвітлена фрагментарно у працях Л. Д. Березівської, О. Д. Замашкіної, Я. П. Кодлюк, Л. В. Пироженко, О. Я. Савченко та ін., що і зумовило здійснення цієї наукової розвідки.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розкритті організаційних і результативних аспектів експериментальних досліджень у початковій освіті, що здійснювалися в Українській РСР в середині 60-х – у першій половині 80-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Суспільно-політичні, соціально-економічні та культурні трансформації в УРСР у 50-х рр. ХХ ст. актуалізували формування нового освітнього замовлення: підготовку високоосвічених кваліфікованих фахівців. Важлива роль у розв'язанні цього завдання належала початковій освіті як фундаменту, що закладає основи знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого успішного навчання. Однак тогочасна шкільна практика відставала від реальних вимог життя; не відповідала рівню розвитку науки, техніки, культури; не враховувала зрослих пізнавальних можливостей молодших школярів. Характер навчання у початковій школі мало чим відрізнявся від періоду тридцятирічної давності; зміст освіти залишався майже незмінним ще з довоєнних часів, характерними ознаками якого був вузький практицизм, відсутність теоретичних узагальнень тощо [29, с. 50]. Відтак об'єктивна потреба у реформуванні початкової освіти зумовила пошуки та експериментування у цій галузі.

Наприкінці 50-х рр. ХХ ст. відділом початкової освіти Науково-дослідного інституту (далі НДІ) загальної та політехнічної освіти АПН РРФСР, лабораторією навчання і розвитку НДІ теорії та історії педагогіки АПН РРФСР під керівництвом Л. В. Занкова, лабораторією психології дітей молодшого шкільного віку Інституту психології АПН РРФСР під керівництвом Д. Б. Ельконіна та ін. організовані дослідження, спрямовані на встановлення зв'язку між психічним розвитком дитини та побудовою процесу навчання; з'ясуванні того, чи є розвиток молодших школярів в умовах традиційної моделі навчання межею їхніх можливостей. У ході теоретичних узагальнень, а також проведених експериментальних

досліджень стало очевидним, що зміст і методи навчання в початкових класах не забезпечували необхідного інтелектуального та психічного розвитку учнів початкових класів [12, с. 178]. Відтак учені вважали за необхідне відійти від традиційної системи навчання, орієнтованої на оволодіння учнями навичками грамотного письма, читання і початкової лічби, та здійснювати всебічний розвиток молодших школярів, ефективніше використовуючи їхні природні можливості. Незважаючи на різні підходи до розв'язання цього завдання, більшість дослідників пропонували підвищити темп проходження навчальних програм, увести в курс початкової освіти вивчення елементарних теоретичних знань, застосовувати доступні учням узагальнення, здійснювати більш цілеспрямовану роботу над розвитком їхньої активності й самостійності. Застосування таких підходів мало значно підвищити ефективність навчання та уможливити скороченні курсу початкової освіти до трьох років [3, с. 33].

Окреслені новації отримали підтримку серед освітян та дали потужний імпульс для розгортання експериментальних досліджень з питань структурно-змістової перебудови початкової ланки школи. Так, у першій половині 60-х рр. ХХ ст. в Радянському Союзі експериментувалося близько 15 варіантів програм навчання в початкових класах (психолого-педагогічними лабораторіями під керівництвом Л. В. Занкова, Д. Б. Ельконіна, М. А. Мельникова, С. М. Язикова; кафедрами педагогіки і психології Ленінградського педагогічного інституту ім. О. І. Герцена та ін.). В УРСР експериментальні дослідження в цьому напрямі здійснювали НДІ педагогіки та психології. В основу експерименту, організованого науковими співробітниками відділу початкового навчання НДІ педагогіки УРСР під керівництвом С. С. Коваленко, покладено систему навчання, розроблену відділом початкового навчання НДІ загальної та політехнічної освіти АПН РРФСР. Також було враховано деякі положення теорії розвивального навчання Л. В. Занкова (навчання на високому рівні труднощів, провідна роль теоретичних знань, прискорений темп вивчення програмового матеріалу) та специфіку роботи шкіл в УРСР (одночасне вивчення української та російської мов) [4, арк. 63]. Завдання дослідної перевірки полягали у вивченні можливостей виконання програм початкового навчання за три роки; визначенні обсягу та змісту навчання у I-III класах; виявленні особливостей підготовки учнів до оволодіння систематичним курсом основ наук, починаючи з IV класу [27, арк. 16].

Для проведення експерименту науковими співробітниками відділу початкового навчання НДІ педагогіки УРСР розроблено програми з української і російської мов та арифметики. У них, у порівнянні з чинними програмами, було збільшено питому вагу теоретичних знань, розширено обсяг навчального матеріалу, підвищено рівень його складності.

Експериментальне дослідження здійснювалося протягом 1963-1966 рр. у середніх школах № 71 і № 129 м. Києва та в середній школі № 1 м. Волновахи Донецької області. Його результати показали, що оновлений зміст навчання дозволяє забезпечити більш високий рівень загального розвитку молодших школярів, прискорити темп навчання й відповідно опанувати програму початкових класів за три роки [4, арк. 89].

Зазначимо, що дослідження у галузі початкової освіти здійснювала також і група наукових співробітників НДІ психології УРСР під керівництвом О. В. Скрипченка. Метою їхньої експериментальної роботи було виявлення можливостей молодших школярів в оволодінні новим програмним матеріалом на більш високому теоретичному рівні; дослідження співвідношення навчання і розумового розвитку учнів; вивчення динаміки цього розвитку [26, с. 89]. Розробляючи програму та методику експерименту, дослідники спиралися на ідеї відомого українського вченого-психолога Г. С. Костюка про взаємозв'язок навчання, виховання та розумового розвитку; про єдність змісту, операцій і мотивів пізнавальної діяльності учнів [25, с. 48]. Науковцями також враховувалися результати психолого-педагогічних досліджень, проведених Н. А. Менчинською, Н. С. Рождественським, А. А. Люблінською, А. С. Пчолко, Л. В. Занковим, Д. Б. Ельконіним та ін. Однак, перебудовуючи зміст початкового навчання, вони не прагнули зменшити тривалість початкової освіти, як пропонував Л. В. Занков. «З цими висновками Занкова, – зазначав О. В. Скрипченко, – ми не погоджуємося, бо вони не тільки не розв'язують актуальних проблем школи, а навпаки – створюють ряд додаткових труднощів... Ми прагнемо хоч би частково привести у відповідність до вікових можливостей навчальний матеріал для I-IV класів,... підвищити загальний розвиток молодших школярів» [26, с. 89]

Організаторами експерименту розроблено програми з української і російської мов, арифметики, природознавства, ручної праці та музики. Із змісту навчання було вилучено навчальний матеріал, що не мав істотного пізнавального значення, зокрема ряд тренувальних вправ, та запропоновано вивчення уявлень і понять, необхідних для загального розвитку учнів. Так, у програму з арифметики уведено вивчення елементів теорії арифметики, алгебраїчної та геометричної пропедевтики; з мови – поняття про споріднені слова, ненаголошені голосні, про іменник, прикметник, дієслово; з природознавства – елементарні уявлення про форму Землі, сушу, воду, частини світу, деякі біологічні явища тощо.

Зауважимо, що в експерименті, що здійснювався протягом 1964-1967 рр., взяли участь учні початкових класів середніх шкіл № 149 і № 166 м. Києва. У результаті проведеного дослідження було підтверджено, що підвищення теоретичного рівня навчання прискорює розумовий розвиток

учнів; виявлено, що на розвиток мислення молодших школярів, формування у них узагальнених умінь розв'язувати навчальні завдання, а також на темп переходу від диференціювання до інтегрування мисленнєвих структур впливають зміст і методи навчання [24, с. 63].

Наголосимо, що, попри теоретичні напрацювання, експериментальні дослідження до кінця 1960-х рр. у чинних навчальних планах і програмах для початкових класів фактично не відбулося змін. Шляхи послідовного вдосконалення початкової освіти було визначено в постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (10 листопада 1966 р.), а саме: встановити початок систематичного викладання основ наук з четвертого року навчання, тобто скоротити тривалість початкової освіти до трьох років; привести зміст освіти у відповідність з вимогами розвитку науки, техніки і культури; забезпечити наступність у вивченні основ наук, більш раціональний розподіл навчального матеріалу за роками навчання; подолати перевантаження учнів тощо [17, с. 2]. На виконання зазначеної постанови науковими співробітниками НДІ педагогіки УРСР було підготовлено нові програми та підручники для трирічної початкової школи, де враховано результати попередніх експериментальних досліджень українських і російських науковців. З 1 вересня 1967/68 навчального року розпочалася їх масова експериментальна перевірка. Дослідження здійснювалося у школах Калуського району Івано-Франківської та Павлоградського району Дніпропетровської областей. Поетапно до нього долучалися школи й інших областей [10, арк. 20]. Проведення експерименту мало довести педагогічну доцільність побудови навчальних планів, програм і підручників для трирічної початкової школи; перевірити відповідність змісту навчального матеріалу рівневі підготовки і розвитку учнів тощо [1, с. 4].

Для проведення експерименту було підготовлено та надіслано в школи проекти нових програм для I-III класів з української та російської мов, з математики, природознавства та трудового навчання; календарні плани з української і російської мов, математики, природознавства, трудового навчання, з фізичного виховання, малювання, співів і музики; зошити з друкованою основою з математики; методичні вказівки для вчителів. Для учнів експериментальних класів створено 10 нових оригінальних підручників і навчальних посібників з української та російської мов і природознавства. До кожного підручника науковими співробітниками НДІ педагогіки УРСР розроблено методичні вказівки, календарні та поурочні плани; підготовлено діафільми [11, арк. 1-2].

Експериментальна перевірка нового змісту початкового навчання завершилася у 1970/71 навчальному році. Її результати засвідчили, що більшість учнів експериментальних класів засвоїла навчальний матеріал за

новими програмами; «у дітей сформувалися більш досконалі вміння спостерігати, порівнювати, аналізувати, систематизувати,... необхідні вміння й навички з кожного предмета» [28, с. 14]. Фактичний рівень знань молодших школярів за три роки навчання за новими програмами значно зріс, ніж учнів, які навчалися за старими програмами чотири роки [9, с. 5]. Відтак з 1971 року всі початкові класи перешли на новий зміст і тривалість навчання.

Таким чином, експериментальні дослідження у галузі початкової освіти, що здійснювалися в УРСР у середині 60-х рр. – на початку 70-х рр. ХХ ст., зумовили структурно-змістові трансформації цієї ланки школи (скорочення тривалості до трьох років, оновлення змісту навчання). У результаті проведених досліджень в основу побудови нового змісту початкового навчання було покладено такі підходи: навчання на більш високому рівні складності, прискорення темпу засвоєння навчального матеріалу, збільшення питомої ваги теоретичних знань, що дозволяло забезпечити максимальний розвиток пізнавальних можливостей молодших школярів. У цілому запропонований зміст початкового навчання відповідав соціальним запитам та потребам розвитку учнів, забезпечував їх належну підготовку до оволодіння основами наук у середніх класах школи тощо. Водночас упровадження нових програм викликало низку проблем: недостатня підготовленість класоводів до реалізації нововведень; ускладнення роботи вчителів малокомплектних шкіл; перевантаження учнів навчальною роботою; збільшення кількості невстигаючих школярів тощо [1, с. 3-4]. Це у свою чергу спонукало науковців і практиків до наступних пошуків та експериментувань.

Зростання чисельності молодших школярів, які мали проблеми в навчанні та потребували систематичної додаткової допомоги вчителя, актуалізувало пошук оптимальних форм навчання цієї категорії учнів. У липні 1975 р. колегія Міністерства освіти УРСР прийняла рішення про організацію експериментальної перевірки доцільності створення класів індивідуалізованого навчання або класів вирівнювання знань учнів II-III класів у восьми школах Донецької області [18, с. 25]. Наукове керівництво експериментом здійснювала група співробітників НДІ педагогіки та психології УРСР (М. В. Богданович, Ю. З. Гільбух, І. С. Дьоміна, А. П. Коваль, В. В. Кумарін, Г. Ф. Кумаріна (науковий керівник), Н. Ф. Скрипченко та ін.), до складу якої увійшли фахівці з дидактики, окремих методик, виховання, психології, фізіології, логопедії [7, с. 44]. Це дало можливість комплексно та всебічно вивчати ефективність нової форми індивідуалізованого навчання.

Зібраний у ході чотирирічного експерименту фактичний матеріал (дані контрольних робіт, результати психологічних зрізів, щоденники спостережень, матеріали анкетування батьків, протоколи бесід з учителями

та учнями тощо) дозволив науковцям зробити висновок про доцільність функціонування у загальноосвітніх школах цієї форми навчання. Так, 82 % молодших школярів, які навчалися у класах вирівнювання, наприкінці III класу перейшли у категорію «встигаючих». Дослідження також показало, що більшість невстигаючих учнів може засвоювати програму початкової школи у встановлений трирічний термін навчання [6, с. 70].

Результати першого етапу експерименту (1975-1979 рр.) були позитивно оцінені колегією Міністерства освіти УРСР (13 квітня 1979 р.). Визнано за доцільне продовжити дослідження, розширивши мережу класів вирівнювання у Донецькій області, а також відкривши їх у всіх обласних центрах УРСР [20, с. 3]. Діяльність класів вирівнювання регламентувалася Положенням про експериментальні класи вирівнювання знань середньої загальноосвітньої школи Української РСР (14 серпня 1979 р.). У документі окреслювалися питання комплектування класів вирівнювання та організації навчально-виховного процесу в них. Позитивно оцінюємо, що основним завданням класів вирівнювання визначено не лише подолання, а й попередження неуспішності молодших школярів. Відтак до них зараховувалися не тільки учні II-III класів, а й першокласники, які внаслідок різних причин (тимчасова затримка у розвитку, педагогічна занедбаність, фізична ослабленість тощо) відстали від своїх однолітків. Закцентуємо і на тому, що особливістю навчальної роботи в класах вирівнювання була визнана всебічна індивідуалізація [13, с. 27].

Зазначимо, що на другому етапі експерименту (1979-1982 рр.) робота спрямовувалася на виявлення організаційних та психолого-педагогічних умов успішності навчання, виховання і розвитку учнів I-III класів, які тимчасово відставали у цьому від своїх однолітків і навчалися у класах вирівнювання. У результаті чотирирічного дослідження було встановлено, що такими умовами є: відносна однорідність складу учнів, можливість маневрувати навчальним часом, здійснення навчально-виховного процесу вчителями високої кваліфікації, зменшення наповнюваності класів. Між іншим, акцентувалося, що досягти високої результативності можна лише при одночасному, а не почерговому, ізольованому їх дотриманні [2, с. 20-22]. Також було з'ясовано, що в школах, де функціонували класи вирівнювання, створювалися умови для максимального розвитку здібностей і нахилів молодших школярів, які навчалися у звичайних класах, відповідно покращувався рівень їхньої успішності. Водночас у ході експерименту так і не були розв'язані питання щодо методики відбору дітей до класів вирівнювання, ефективної підготовки вчителів, науково-методичного забезпечення, доцільності переходу учнів класів вирівнювання у звичайні класи тощо. Окрім того, розширення масштабів дослідження (у 1982/83 навчальному році функціонувало 118 початкових

класів вирівнювання, де навчалось 2050 учнів [19, с. 17]) актуалізувало питання забезпечення класів вирівнювання висококваліфікованими вчителями, логопедами; створення належного матеріально-технічного оснащення навчально-виховного процесу тощо [2, с. 25].

У цілому результати тривалого дослідження довели, що при загальноосвітніх школах доцільно за потреби створювати класи вирівнювання як ефективну форму індивідуалізації навчання, подолання й попередження неуспішності та відставання в навчанні й розвитку учнів початкових класів [2, с. 26]. З 1983 р. вони набули масового поширення в шкільній практиці. Їх діяльність визначалася новим Положенням про класи вирівнювання при загальноосвітніх школах Української РСР (9 вересня 1983 р.), що уточнювало попереднє у питаннях комплектування класів, організації виховного процесу, керівництві роботою класів вирівнювання [14].

Структурно-змістові трансформації в початковій освіті на початку 70-х рр. ХХ ст., як зазначалося вище, призвели до перевантаження молодших школярів, особливо першокласників. Відтак постала потреба у пошуку резервів навчального часу для опанування на належному рівні оновленого змісту початкової освіти. Розв'язати цю проблему пропонувалося за рахунок зниження віку вступу дітей до школи. Вивчення архівних документів свідчить, що в 1976 р. НДІ педагогіки УРСР та Управління шкіл Міністерства освіти УРСР ініціювали проведення експериментального дослідження щодо можливості навчання дітей з шестирічного віку. Його завдання полягали у визначенні й перевірці змісту навчання, методів і форм роботи, оптимального режиму навчання і розвитку дітей шестирічного віку, системи підготовки вчителів до роботи з цією віковою категорією учнів. Науковими співробітниками сектору початкового навчання НДІ педагогіки УРСР було розроблено теоретичні положення експерименту, підготовлено проекти навчальних планів і програм, підручник з навчання грамоти, матеріали з математики, варіанти режиму дня для шестиліток тощо [5, арк. 16-17].

Згодом у наказі міністра освіти УРСР О. М. Маринича «Про відкриття підготовчих класів загальноосвітньої школи та організацію роботи в них» (15 липня 1977 р.) поставлено завдання створити підготовчі класи для дітей шестирічного віку, які мали навчатися за спеціально створеними навчальними планами і програмами, в окремих школах Закарпатської, Кіровоградської, Одеської, Черкаської, Чернівецької областей [8, с. 12-13]. Основними завданнями підготовчих класів були визначені такі: фізичне, моральне, трудове та естетичне виховання дітей, розвиток їхнього мислення і мовлення, формування навичок спостереження, аналізу явищ природи й суспільного життя, розвиток

інтересу до навчання, формування уміння поводити себе в колективі [21, с. 2]. Відтак, згідно з навчальним планом, майже 70 % навчального часу відводилося на заняття з фізичної культури, ритміки, музики і співу, малювання і ліплення, художнього і технічного конструювання та моделювання, художнього читання. Програмою підготовчих класів передбачалася також цілеспрямована підготовка до вивчення рідної мови та математики в I класі. З метою загального та соціального розвитку дітей у навчальний план уведено новий інтегрований курс «Ознайомлення з навколишнім» (авт. Н. М. Бібік, Н. С. Коваль) [21, с. 3-4].

Ураховуючи вікові особливості шестирічних дітей, у підготовчих класах передбачалися особливі умови організації навчально-виховного процесу, а саме: наповнюваність класу до 25 осіб; зменшення тривалості уроку до 35 хвилин; проведення динамічних пауз; відсутність оцінок і домашніх завдань; домінування ігрової діяльності; уведення додаткових канікул; функціонування при класах груп подовженого дня; обов'язковий денний сон; триразове харчування; тривалі прогулянки на свіжому повітрі тощо [21, с. 5].

З метою здійснення наукового супроводу експерименту з навчання дітей шестирічного віку, в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР було створено лабораторію навчання і виховання дітей шестирічного віку, до складу якої увійшли провідні науковці й практики (Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, Л. П. Кочина, Н. І. Підгорна, О. Ю. Прищепа, Н. Ф. Скрипченко (завідувач лабораторії), І. О. Школьна). За період функціонування лабораторії (1976 – 1985 рр.) науковими співробітниками складено програми для підготовчих класів з усіх видів навчальної діяльності (навчання читання, письма, роботи з дитячою книжкою, математики, ознайомлення з навколишнім, ручної праці, фізичного й естетичного виховання); створено підручники та навчальні посібники для шестирічних учнів; підготовлено методичні посібники для вчителів; опубліковано велику кількість статей з проблем навчання дітей шестирічного віку в республіканських та загальносоюзних педагогічних журналах; організовано підготовку вчителів, вихователів, керівників шкіл для навчання і виховання цієї категорії дітей [23, с. 10-11]. Відтак співробітники лабораторії зробили вагомий внесок у пропедевтику початкового навчання, створили умови для початку систематичної навчальної діяльності дітей з шести років.

У 1981 р. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли постанову «Про переведення в порядку досліду учнів початкових класів ряду загальноосвітніх шкіл на п'ятиденний навчальний тиждень і введення навчання дітей з 6-річного віку», що зумовила проведення експерименту в підготовчих класах шкіл та підготовчих групах дошкільних закладів з

метою виявлення можливостей початку систематичного навчання дітей з шести років в умовах загальноосвітніх шкіл з оптимальним навчальним навантаженням [15]. У ході комплексного (брали участь педагоги, психологи, гігієністи, фізіологи) експериментального дослідження (1981 – 1985 рр.), що здійснювалося в Ніжинському районі Чернігівської, Волноваському районі Донецької, Радехівському районі Львівської, м. Орджонікідзе Дніпропетровської областей, було доведено можливість і доцільність систематичного навчання дітей з шести років, а також визначено форми організації навчально-виховного процесу, зміст і методи навчання; підготовлено навчально-методичні та дидактичні матеріали; виявлено особливості навчання, виховання і розвитку дітей у нових умовах; вивчено економічні, кадрові, управлінські аспекти переходу до навчання дітей з шести років тощо [22]. Відтак, згідно з постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про дальше удосконалення загальної середньої освіти молоді та покращення умов роботи загальноосвітньої школи» (29 квітня 1984 р.) з 1986/87 навчального року відбувся перехід до навчання у школі дітей з шестирічного віку [16, с. 36].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, експериментальні дослідження, що здійснювалися українськими освітянами у галузі початкової освіти в середині 60-х – у першій половині 80-х рр. ХХ ст., зумовили зміни у *структурі та організації початкової освіти* (запровадження трирічної у 1971 р. та чотирирічної у 1986 р. початкової освіти, зниження вікової межі початку систематичного шкільного навчання до шести років), у *змісті навчання* (навчання на більш високому рівні складності, прискорення темпу засвоєння навчального матеріалу, збільшення питомої ваги теоретичних знань, розвивальний характер навчання), в *організації навчально-виховного процесу* (диференціація та індивідуалізація навчання молодших школярів через відкриття класів вирівнювання). Важливу роль в організації, здійсненні та упровадженні результатів експериментів відіграли наукові співробітники відділу початкового навчання та лабораторії навчання і виховання дітей шестирічного віку НДІ педагогіки УРСР. Уважаємо позитивним, що експериментальні дослідження, як правило, були тривалі, охоплювали значну кількість учнів, мали комплексний характер, а їх результати сприяли оновленню змісту навчання, відповідаючи соціальним запитам і потребам розвитку учнів; уведенню нових форм навчання, зорієнтованих на диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу тощо. Водночас упровадження результатів експериментів у масову шкільну практику викликало низку проблем: недостатня підготовленість класоводів до реалізації нововведень, ускладнення роботи вчителів малокомплектних

шкіл, перевантаження учнів, відсутність належного матеріально-технічного забезпечення тощо.

Перспективи наукових пошуків убачаємо в ґрунтовному вивченні та аналізі окремих експериментальних досліджень у початковій освіті окресленого періоду, про що йтиметься у наших подальших публікаціях.

Література

1. Богданович М. В. Трирічний експеримент завершено / М. В. Богданович, Н. Ф. Скрипченко // Початкова школа. – 1970. – № 11. – С. 4-11.
2. Доповідна записка про підсумки експериментальної роботи в класах вирівнювання в 1982/83 навчальному році // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1983. – № 22. – С. 19-26.
3. Коваленко С. С. Педагогічно осмислити нове у змісті і системі початкової освіти / С. С. Коваленко // Радянська школа. – 1964. – № 12. – С. 33-47.
4. Колегії Міністерства освіти УРСР. Доповідна записка «Про експериментальне дослідження системи і змісту навчання початкових класів» (1966 р.) // ЦДАВО України, ф. 5127, оп. 1, спр. 1045, арк. 63.
5. Колегії Міністерства освіти УРСР. Доповідна записка «Про проведення експериментального дослідження з проблеми навчання і виховання дітей шестирічного віку» // ЦДАВО України, ф. 5127, оп. 1, спр. 1490, арк. 16-18.
6. Кумаріна Г. Ф. Організація навчального процесу / Г. Ф. Кумаріна // Початкова школа. – 1980. – № 6. – С. 68-74.
7. Кумаріна Г. Ф. Роль класів вирівнювання в індивідуалізації навчання / Г. Ф. Кумаріна // Педагогіка: республ. наук.-метод. зб. / відп. ред. М. Д. Ярмаченко. – К.: Рад. школа, 1978. – Вип. 17. – С. 44-51.
8. Наказ міністра освіти УРСР «Про відкриття підготовчих класів загальноосвітньої школи та організацію роботи в них» // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1977. – № 16. – С. 12-15.
9. Ніколаєнко І. В. Проблеми і завдання початкової школи / І. В. Ніколаєнко // Початкова школа. – 1972. – № 8. – С. 4-13.
10. О подготовке школ Украинской ССР к переходу на новые учебные планы и программы // ЦДАВО України, ф. 5127, оп. 1, спр. 1186, арк. 20-22.
11. Отчет института об экспериментальном исследовании эффективного программного метода обучения в начальных классах средних школ за 1967-1968 уч. г. // ЦДАВО України, ф. 5127, оп. 1, спр. 1186, 35 арк.
12. Пироженко Л. В. Реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ ст.): монографія / Л. В. Пироженко. – К.: Пед. думка, 2013. – 304 с.
13. Положення про експериментальні класи вирівнювання знань середньої загальноосвітньої школи Української РСР // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1979. – № 20. – С. 26-28.
14. Положення про класи вирівнювання при загальноосвітніх школах Української РСР // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1983. – № 22. – С. 17-19.
15. Постанова ЦК КПУ і Ради Міністрів УРСР «Про організацію виконання в республіці постанови ЦК КПКР і Ради Міністрів СРСР від 22 січня 1981 р. «Про переведення в порядку досліду учнів початкових класів ряду загальноосвітніх

- шкіл на п'ятиденний навчальний тиждень і введення навчання дітей з 6-річного віку» [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/KP810119.html.
16. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СРСР «О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы» // Основные документы о реформе общеобразовательной школы / сост. В. А. Белоголовский. – К.: Рад. шк., 1986. – С. 34-43.
 17. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1966. – № 23. – С. 2-13.
 18. Про організацію експериментальних класів вирівнювання знань у Донецькій області // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1975. – № 19. – С. 25-26.
 19. Про підсумки експериментального навчання дітей у класах вирівнювання при загальноосвітніх школах у 1982/83 навчальному році // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1983. – № 22. – С. 17-19.
 20. Про підсумки експериментальної роботи по навчанню слабовстигаючих учнів у класах вирівнювання знань // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1979. – № 10. – С. 3-4.
 21. Програми для підготовчих класів загальноосвітніх шкіл (Проект). – К., 1977. – 197 с.
 22. Скрипченко Н. Ф. Дослідне систематичне навчання шестирічних дітей у школах і дошкільних закладах УРСР / Н. Ф. Скрипченко // Педагогіка: республ. наук.-метод. зб. / ред. кол.: А. М. Алексюк, В. І. Бондар, М. С. Вашуленко та ін. – К.: Рад. шк., 1986. – Вип. 25. – С. 42-48.
 23. Скрипченко Н. Ф. Лабораторія навчання і виховання молодших школярів / Н. Ф. Скрипченко // Початкова школа. – 1996. – №3. – С.7-13.
 24. Скрипченко О. В. Вплив змісту і методів навчання на розумовий розвиток учнів I-III класів / О. В. Скрипченко // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 58-63.
 25. Скрипченко О. В. Досвід експериментальної перебудови навчання в перших класах / О. В. Скрипченко, Н. Ф. Скрипченко // Радянська школа. – 1965. – № 9. – С. 48-55.
 26. Скрипченко О. В. Експериментальне вивчення арифметики в другому класі / О. В. Скрипченко // Радянська школа. – 1966. – № 3. – С. 89-94.
 27. Стенограмма заседаний Ученого Совета института по вопросу опыта проверки программ трехлетнего обучения в начальных классах и проблемах дальнейшего усовершенствования общего вечернего и заочного образования (9 – 25 апреля 1964 г.) // ЦДАВО України, ф. 5127, оп. 1, спр. 871, арк. 127.
 28. Три роки за новими програмами / М. В. Богданович, М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко та ін. // Початкова школа. – 1972. – № 8. – С. 14-20.
 29. Чепелєв В. І. За дальше удосконалення роботи 1-4 класів / В. І. Чепелєв // Радянська школа. – 1963. – № 2. – С. 47-53.

Сараєва О.

*докторант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонського державного університету, кандидат педагогічних наук,
доцент Херсонського державного університету*

УДК 37.013

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ О.ЗАЛУЖНОГО

У статті автор аналізує науковий доробок відомого українського педолога Олександра Залужного. Вивчаючи монографії та публікації в періодичних виданнях 20-30-х рр. ХХ ст., характеризує його внесок в розвиток проблеми дитячого колективу. Автор розкриває зміст поняття «колектив», його класифікацію, ознаки, визначає специфіку поглядів та концептуальну основу світогляду педолога. Детально вивчивши публікації журналів «Шлях освіти», «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», монографій та навчальних посібників означеного періоду, висвітлює рецепцію ідей О. Залужного в тогочасній науці.

Ключові слова: *дитячий колектив, ознаки колективу, класифікація колективів, самовиниклі колективи, організовані колективи, педологія, група, О. Залужний, «Шлях освіти», «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології».*

Сараєва Е.

докторант кафедри педагогіки, психології та образовательно-менеджменту Херсонського державного університету, кандидат педагогічних наук, доцент Херсонського державного університету

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ А.ЗАЛУЖНОГО

В статье автор анализирует научное наследие известного украинского педолога Александра Залужного. Изучив монографии и публикации в периодических изданиях 20-30-х гг. ХХ в., характеризует его вклад в развитие проблемы детского коллектива. Автор раскрывает содержание понятия «коллектив», его классификацию, признаки, определяет специфику взглядов и концептуальную основу мировоззрения педолога. Детально изучив публикации журналов «Путь просвещения», «Украинский вестник экспериментальной педагогики и рефлексологии», монографий и учебных пособий определённого периода, освещает рецепцию идей А. Залужного в науке того времени.

Ключевые слова: *детский коллектив, признаки коллектива, классификация коллективов, самообразовавшиеся коллективы, организованные коллективы, педология, группа, А. Залужный, «Путь*

просвещения», «Украинский вестник экспериментальной педагогики и рефлексологии».

Saraieva Olena

Candidate of Pedagogic sciences, Senior Lecturer of Kherson State University, Doctoral Candidate of the Chair of Pedagogic, Psychology and Educational Management of Kherson State University.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF CHILDRENS' COLLECTIVE IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF O. ZALUZHNYI

The article analyzes scientific heritage of a famous Ukrainian pedologist Oleksandr Zaluzhnyi. While studying the monographs and publications in the periodical editions of yy 20-30th of the XX century, the author characterizes his input in the development of a children's collective. She reveals the meaning of the term 'collective', its classification, features, defines the specifics of pedologist's points of view and conceptual basis of his ideology. Having studied thoroughly the publications of editions "The way of education", "Ukrainian herald of experimental pedagogic and reflexology", the monographs and handbooks of given period, the author shows the reception of O. Zaluzhnyi's ideas in the science of that time.

Key words: *collective of children, features of a collective, classification of collectives, self-appeared collectives, organized collectives, pedology, group, O. Zaluzhnyi, "The way of education", "Ukrainian herald of experimental pedagogic and reflexology".*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У соціокультурних умовах сьогодення, що ознаменувались встановленням нової системи цінностей, зміною навчально-виховних завдань, втратою провідної ролі колективу, переорієнтацією на виховання особистості, важливим видається повернення в сучасну педагогічну науку та шкільну практику окремих здобутків радянського періоду.

У цьому контексті непересічним явищем першої половини ХХ ст. вважаємо розробки вітчизняних науковців у галузі колективознавства. Даний період характеризується бурхливим сплеском української культури взагалі й педагогічної думки зокрема. Як доводять наукові дослідження академіка О. Сухомлинської, «педагогічна думка 20-х років – це розмаїття напрямів, течій, шкіл, і серед них: експериментальна педагогіка ...; концепція естетизації особистості...; індивідуалістична педагогіка ...; прагматична педагогіка...; вільне трудове виховання в контексті педології ...; національне виховання...» [7, с.59].

У педагогіці цього періоду встановився рефлексологічний напрям, що виступив основою для розвитку педології – науки, яка «охоплювала

своїм змістом анатомію, фізіологію, біологію, психологію та соціологію дитини [5, с.128]. Провідними вченими-педологами в Україні були О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський. Саме вони генерували новаторські погляди на виховання дитини. Актуальними темами їх наукових досліджень були питання формування особистості дитини, дитячого колективу, дисципліни, дитячого руху та ін.

Особливий інтерес викликають наукові знахідки Олександра Самійловича Залужного. Його педагогічна діяльність і погляди довгий час не вивчалися, замовчувалися, були викреслені з історії української педагогічної думки. Така позиція пояснюється тим, що Олександр Самійлович працював у сфері педології, рефлексології, які наприкінці 30-х років ХХ ст. перестали влаштовувати радянську владу, а після 1936 р. були заборонені. Він одним з перших зазнав критики і переслідування.

Аналіз основних досліджень і публікацій. З проголошенням незалежної України, відкриттям доступу до архівних матеріалів, поверненням із забуття багатьох імен по-новому, без ідеологічного натиску, спираючись на принцип об'єктивізму, трактують педагогічні погляди О. Залужного. Різні аспекти його спадщини стали предметом наукового пошуку В. Марочка, О. Сухомлинської, Г. Хілліга, висвітлюються в дисертаційних дослідженнях О. Петришен та Л. Смолінчук.

Однак, внесок видатного вченого в розробку проблеми дитячого колективу з позицій психолого-педагогічної науки вивчений недостатньо.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою нашої публікації є вивчення психолого-педагогічних засад дитячого колективу на основі аналізу наукового доробку О. Залужного. Завдання статті передбачають: 1) з'ясування структури, принципів та програми вивчення дитячого колективу в роботах О.Залужного; 2) висвітлення рецепції ідей відомого педолога в тогочасній науці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Олександр Самійлович Залужний – неординарна особистість в історії української педагогічної науки першої половини ХХ століття. Він виступає автором розробок з різноманітної тематики. Сфера його наукових інтересів досить широка, багатогранна і охоплює підходи до розв'язання цілої низки проблем: управління освітнім процесом, особливості навчання, теоретико-методологічні аспекти формування дитячого колективу, специфіка діяльності зарубіжної школи. О. Залужний розкрив їх у таких фундаментальних роботах «Сільська трудова школа. Теорія і практика» (1926), «Методи вивчення дитячого колективу (Вступ до педагогіки колективу)» (1926), «Соціальні настанови та колективні навички у дітей трудових шкіл» (1930).

Крім того, він відомий і як автор провідних українських журналів 20-30 – тих рр. ХХ ст. «Шлях освіти» і «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології». У них учений викладає свої думки і, на правах завідуючого, оприлюднює результати роботи учасників секції колективознавства Науково-дослідного інституту педагогіки (м. Харків), створеного в 1925 р. на основі кафедри педагогіки, що «являючись цілковито дитиною революції, не маючи багатої наукової спадщини від минулого, зуміла сама стати на шлях серйозної наукової аналізи й з боку організаційного сформувалась в наукову установу» [9, с.240]. Упродовж трьох років діяльність співробітників кафедри була спрямована на розв'язання завдання «творити й розробляти основи нової наукової педагогіки й готувати висококваліфікованих педагогів» [9, с.239].

Розвиваючи свої погляди, вчений активно стежив за новими розробками в психолого-педагогічній науці та висловлював свою думку. Про це свідчать його регулярні публікації в рубриці «Бібліографічний відділ» журналу «Шлях освіти». О. Залужний систематично проводить огляд книг з тієї чи іншої проблематики.

Концептуальну основу світогляду вченого складають роботи вітчизняних рефлексологів І. Павлова, В. Бехтерева і зарубіжних вчених В. Вундта, Г.Зиммеля та ін.. Ґрунтуючись на їх розробках, О. Залужний активно працював у сфері педології, яка інтегрувала біологічні, соціологічні і фізіологічні підходи до розвитку дитини, і виробив власну наукову позицію. У центрі його наукових інтересів перебували погляди на організацію та діяльність дитячого колективу. Працюючи і спираючись на принципи рефлексології і педології – підкреслює О. Сухомлинська – О. Залужний створив систему нових методів організації та діяльності колективу (групи) дітей, яка ґрунтувалася на численних експериментальних дослідженнях [5].

Специфіка наукових підходів О. Залужного полягає в тому, що вони ґрунтуються на досягненнях тогочасної зарубіжної психології, і пояснюється тим, що вчений отримав освіту у Франції, мав можливість прослухати курси у корифеїв науки – експериментальну психологію у Ж. Дюма, а соціологію у Е. Дюркгейма. Їх ідеї вплинули на світогляд двадцятип'ятирічного Олександра, який істотно відрізнявся від поглядів колег. Характерною його рисою була широта сприйняття, що проявлялась у вирішенні будь-якої проблематики. Крім того, педолог вільно володів французькою, англійською, німецькою та українською мовами – це дозволяло розширити теоретико-методологічну основу дослідження.

Привертають увагу громадськості та наукових кіл такі статті професора О. Залужного, як «Спроба об'єктивної характеристики дитячого колективу» (1926), «Індивідуальні дифференції в шкільних робочих колективах» (1927),

«Проблеми шкільної дисципліни» (1928), «Організованість шкільних груп та її вимірювання» (1929), «До питання про вплив оточення на шкільну успішність та загальний розвиток дитини» (1929).

Не викликає сумніву істотність внеску українського рефлексолога в розвиток теоретичних положень проблеми формування дитячого колективу. У своїх ґрунтовних роботах «Учення про колектив» (1926), «Методи вивчення дитячого колективу (Вступ до педагогіки колективу)» (1926), «Програма дослідження дитячого колективу» (1927) Олександр Самійлович презентує теорію колективу, методи його вивчення, розкриває теоретико-методологічні підходи до поставленої проблеми, які спираються на результати власних практичних досліджень і розробки його колег.

О. Залужний був першим, хто акцентував увагу на розвитку дитячого колективу як об'єкті виховного процесу. Саме О. Залужний – переконана О. Сухомлинська – висунув тезу «через колектив, силами колективу і для колективу», яка стала основою у вченні А. Макаренка про дитячий колектив [5, с. 140.]

Визначаючи основне поняття колектив як «гурт осіб, що ув'язується взаємною дією, що спільно реагує на той чи інший подразник чи на цілу їх систему» [2, с.16], О. Залужний називає й розкриває характерні особливості колективу. На думку вченого, це взаємодія, дія загального подразника (одного або їх системи) і сукупна реакція.

О. Залужний, виходячи з практичної потреби вивчення дитячого колективу, розробив класифікацію колективів за ступенем організації і тривалості існування. За цими ознаками він виділив такі типи колективів: самовиниклі – що з'явилися мимовільно без жодного втручання ззовні; організовані – об'єднання, що припускають попередню підготовку з їх створення.

До першого типу колективів відніс і короткочасні (об'єднання граючих дітей, вулична юрба, об'єднана певними діями тощо) і довготривалі (дружні компанії дітей однієї вулиці, школи, банди безпритульників, трудові артілі, сімейні групи, нації без офіційних представницьких центрів). Організовані колективи у своїй структурі мають три підтипи: короткочасні (організовані ігри дітей, мітинги, демонстрації, маніфестації, проведення різноманітних культів, колективних робіт різної складності) і довготривалі, в які входять прості (шкільні та клубні гуртки, трудові об'єднання, кооперативи простої структури) і складні (школи, клуби, дитячі організації, кооперативні об'єднання широкого масштабу, церковні та релігійні організації, профспілки, об'єднання вчених, політичні партії, армія, держави, міждержавні об'єднання) [4].

При цьому до колективів автор відносить всі об'єднання дітей з різноманітною метою: для гри, за симпатіями, загальні збори, організовані

ігри, роботи в майстернях, навчальні та виробничі групи, гуртки, ланки юних піонерів і т. д.

Крім того, О. Залужним була розроблена «Програма дослідження дитячого колективу», що ґрунтується на психологічній основі й має комплексний характер. Вона враховує багатоманітність впливу різних чинників на дитячий колектив, своєрідність екзогенних та ендогенних подразників, що спричиняють істотні зміни в середовищі дитячого колективу.

Виходячи з розуміння поняття «колектив» О. Залужним, можна погодитися з існуванням колективу у дітей дошкільного віку. Український педолог наполягав, що основна діяльність колективів передшкільного та дошкільного віку ґрунтується на засвоєнні і копіюванні поведінки дорослих. Більшість короткочасних самовиниклих колективів дітей цього віку існують від 3 до 10 хвилин, що пояснюється особливостями розвитку їхньої уваги. Практико-орієнтовані дослідження колег в цьому напрямку підтвердили припущення Олександра Самойловича, що соціальна поведінка людини пояснюється не вродженими інстинктами, а виробляється в найближчому до неї оточенні.

О. Залужний був переконаний, що впродовж певного часу на шкільний колектив перетворюється будь-яка шкільна група. Серед значної кількості емпіричних досліджень, над якими працював педолог, особливий інтерес викликає наукова розвідка, спрямована на розв'язання завдань: «1) чи однаковим темпом набувають свої знання й уміння учні однієї шкільної групи в умовах занять за однією й тією ж методикою? 2) чи збільшуються індивідуальні диференціації в процесі навчання, чи зменшуються?» [1, с.10].

Проводячи на власні експериментальні дослідження з формування навички швидкого читання в умовах дитячого колективу і порівнюючи їх із зарубіжними (результатами Торндайка, М.Кінкед) О.Залужний враховує неможливість відтворення однакових умов для проведення експериментів. Однак, дані описового характеру й зміст наданих ученим таблиць підтверджують висновки О. Залужного про те, що шкільні робочі колективи створюють найкращі умови для формування тих чи інших умінь та навичок «діти, що йдуть найшвидшим темпом у набуванні тієї чи іншої навички, так і діти, що йдуть найповільнішим темпом не зберігають цього темпу назавжди ... ті, що йшли найповільніше обганяють у темпі тих, що йшли найскоріше» [1, с.21].

Тобто середовище дитячого колективу виступає тим осередком, який істотно впливає на розвиток умінь та навичок учнів, змінюючи при цьому постійно й закономірно індивідуальні диференції в конкретному колективі.

Олександр Залужний був упевнений, що вчені нової генерації постреволуційного суспільства змогли побудувати істинно нову педологію колективу. Новаторство їх полягало в тому, що провідна роль була відведена соціальним чинникам формування особистості у порівнянні з біологічними.

Наукові праці О. Залужного з проблематики дитячого колективу в свій час сприймалися по-різному.

Упродовж 20-х рр. ХХ ст. їм давали високу оцінку. Педагоги спиралась на визначення поняття «колектив», класифікацію, методи його вивчення, запропоновані О. Залужним. Це були єдині теоретичні розробки того часу, що були авторитетними, активно сприймалися, цитувались і навіть увійшли у посібники серії «Робоча бібліотека вчителя».

Однак, після ідеологічного розгрому УНДІПу та педології радянські науковці перейшли на позиції гострої критики, засудження та неприйняття багатьох тогочасних наукових розвідок. Наряду з цим зазнало замовної критики й «вчення про колектив» О. Залужного та розробки його однодумців. Було визначено принципово помилковим підхід, що презентує «колектив без змісту, колектив для всіх часів і народів, колектив з його фізіологічною, а не соціальною спрямованістю в діяльності» [8, с.11].

У науці відбулась відмова від попередніх надбань педагогіки колективу, що були визнані шкідливими, від «механістичного розуміння колективу, як суми окремих індивідів» [8, с.13], засуджувалась класифікація колективів, що передбачала поділ на організовані та неорганізовані. На думку критиків основна помилка педологів полягала в «розгляданні колективу як позакласової категорії, як загальнолюдського поняття, як зовнішнього об'єднання людей без його змісту, якості, без його функцій» [8, с.15].

У полеміку з О. Залужним вступили В. Таран, Д. Скуратівський, І. Синепол. У своїх статтях вони виклали власне сприйняття поглядів вченого і засудили ті принципові положення, що свідчили про його інакодумство і близькість до зарубіжної науки.

Так, аспірант секції колективознавства УНДІП І. Синепол у статті «Про помилки професора Залужного» (1930), опублікованої в порядку дискусії, висловив ряд зауважень щодо його праці «Вчення про колектив». Одним з основних недоліків автор вважав відсутність у трактуванні О.Залужного виробничої ознаки колективу, що призвело до «біологізації і механістичності» у визначенні самого поняття «колектив» [6]. Крім того, І. Синепол виступив із звинуваченнями українського педолога в розробці «концепції буржуазного розуміння колективізму», яка проявляється в підміні теорії колективу теорією груп, властивою зарубіжній соціології.

Автор статті різко протиставляє ідеї І. Соколянського, С. Моложавого та О. Залужного, акцентуючи на наступності його поглядів та зарубіжних учених. Аспірант впевнено стверджує, що теорія О. Залужного не витримує ніякої критики і суперечить умовам соціалістичного суспільства.

Публікації такого характеру свідчать про те, що в середовищі українських учених почалася боротьба з інакомисленням, рішучий протест проти зарубіжного досвіду, спричинений ідеологічним натиском комуністичної партії.

Висновки. Як показало дослідження трактування О. Залужним поняття «колектив» має безперечне психолого-педагогічне підґрунтя (теоретичні погляди зарубіжних учених та теоретико-практичні розвідки педологів – учасників секції колективознавства УНДПШ), видається близьким за змістом до «теорії груп» і з позицій сучасності носить дещо спрощений загальний характер. Хоча подальша класифікація колективів, програма й методика їх дослідження ґрунтовні, мають безумовну психологічну основу й наукову цінність. Таким чином, Олександр Самійлович Залужний один із перших українських вчених звернув увагу на дитячий колектив як об'єкт виховного процесу. Його ідеї ґрунтуються на наукових досягненнях світової науки (зарубіжних психологів і соціологів), а також авторських практичних дослідженнях.

Література

1. Залужний О.С. Індивідуальні диференції в шкільних робочих колективах / О. Залужний // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології – 1927. – №1. – С.9 – 21.
2. Залужний О.С. Методи вивчення дитячого колективу (Вступ до педагогіки колективу). – Харків: Книгоспілка, 1926. – 182 с.
3. Залужний О.С. Спроба об'єктивної характеристики дитячого колективу / О. Залужний // Шлях освіти. – 1926. – №12. – С.108 – 123.
4. Залужний О.С. Учення про колектив // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д.Березівська та ін. – К.: Наук. Світ, 2003. – С.343 – 363.
5. Нариси історії українського шкільництва 1905-1933: Навч. посіб. / О.В. Сухомлинська та ін.; За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 302 с.
6. Синепол І. Про помилки професора Залужного / І.Синепол // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології – 1930. – №5/6. – С.131 – 134.
7. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – С.47 – 66.
8. Таран В. Колективізм у системі комуністичного виховання. – Харків: «Радянська школа», 1933. – С.11 – 15.
9. Утворення Науково-Дослідного Інституту Педагогіки в Харкові // Шлях освіти. – 1925. – №12. – С.239 – 240.

Мельник В.

доктор філософських наук, доцент кафедри філософії, соціально-політичних і правових наук Донбаського державного педагогічного університету

**МЕТАМОРФОЗИ ЕКЗИСТЕНЦІАЛІВ У ТВОРІ А. ФЕДЯ
«ПЕРЕДДЕНЬ ДОБИ ВОДОЛІЄВОЇ» (РЕЦЕНЗІЯ НА ТВІР)**

Проблема відношення людської особистості до екзистенціалів страху, самотності, свободи, кохання, смерті була й залишається однією із закритих, проте, актуальних у соціумі. Філософська рефлексія в контексті теми страху та його модифікацій і екзистенціалів є глибинним фундаментом для розуміння аксіології та онтології людини у філософії А.Федя. Страх простору, часу, смерті, свободи, любові, що є об'єктом соціального, філософського та релігійного характеру, постає не лише як щось природне та вкорінене у вітальності людини, як природний інстинкт її самозбереження, а передусім – як соціально-історичний, культурно зумовлений феномен у творі «Переддень Доби Водолієвої». Жодна подія у творі не можлива без екзистенціалів, чи то народження, чи то життя, чи то кохання, але все зумовлене страхом, тривогою, жахом, смертю, свободою. Тому неможливо розглядати проблему екзистенціалів поза контекстом загальної соціальної та екзистенційної ситуації людини, яка живе в конкретній культурно-історичній епосі та філософії А.Федя. Значну увагу дослідника привертає криза релігійної самості та культурної ідентичності європейських народів, утрата автентичності особистості, зменшення її морального та духовно-творчого потенціалів, утрата віри та страху перед Богом, незнання своєї історії. З огляду на це ключовим аспектом твору є вплив на людину екзистенціалів, які взагалі дають їй змогу відчувати себе особистістю. Антропологічна межа в цілому позначається й на відношенні людини до свободи, смерті, трансценденції, яка в сучасному західному суспільстві сприймається одновимірно, часто несе шизоїдні, патологічні, відбитки. Коріння цих кризових явищ потрібно шукати у світоглядних підвалинах сучасності. З одного боку, сюжетна лінія голоду та втоми людини дають змогу їй самій робити вибір, з іншого – сама можливість обирати й нести за цей вибір відповідальність викликає феномен жаху й тривоги. Остання виникає через складність відповіді на екзистенційне запитання про смисл життя і смисл смерті – тим більше в соціумі, у якому межа між людським та божественним уже майже стерта. Як відомо, пріоритетна в західному світі секулярна система цінностей визнає найвищим життя людини, його збереження і захист. Проте в спрощеній, однобокій інтерпретації секулярного світогляду життя визнається цінністю саме по собі, поза будь-яким трансцендентним мірилом, універсальним

ціннісним критерієм духовної та моральної зрілості особистості. Смерть у творі «Переддень Доби Водолієвої» асоціюється з метафізичним ніщо, із небуттям, яке несе в собі тотальну анігіляцію особистості, «я» і навколишнього світу. Отже, у межах цієї системи цінностей смерть сприймається як моральне зло, абсурд та невід'ємна частина людського існування. Із одновимірності такого погляду й впливає феномен страху смерті, генезу якого слід шукати саме тут – у світоглядно-метафізичних підвалинах української культури. Смерть як невід'ємна частина людського життя давно виявилася на периферії сучасної культури. Її, як злидарку чи непроханого гостя, не пускають через парадний вхід, але це вона мстить сучасній людині, кидаючи її в стан страху і повної розгубленості при неминучій зустрічі. Єгиптяни мали звичай під час святкувань уносити до урочистого залу разом із кращими найдками мумію якого-небудь покійника, а після пирування показували присутнім величезне зображення смерті. Лікурґ учив, що близькість кладовищ до жител людини, присутність багатьох людей на похоронах необхідні, щоб з дня на день нагадувати кожному про долю, що його чекає.

У сучасній культурі кладовища винесені на окраїни, похоронні процесії на вулицях давно заборонені, розмови про хвороби та смерть – ознака поганого виховання. Зустріч зі смертю відбувається, здебільшого, цілком несподівано, стаючи для тих, хто залишився живий, рідних та друзів померлого, приголомшливим відкриттям, що супроводжується почуттям жаху і думкою: «Виявляється це може відбутися й зі мною!»

Дивно, але смерть на екрані, яка масово обрушується на сучасну людину в потоці бойовиків чи, як модно зараз говорити, блокбастерів, не сприймається як реальність, що має пряме відношення до кожного. Типова реакція захисту: «До кожного – можливо, але не до мене». Отже, першим джерелом захисту від страху смерті (і, як ми побачимо, неефективним) є нарцисизм сучасної культури, неможливість прийняти невідворотні обмеження і мирську долю, що властива всім. Налаштування на виключність пронизує життя сучасної людини. Якщо виразити це налаштування у вкрай грубій формі, воно ототожнюється з таким твердженням: «Я не такий, як інші, загальні закони не повинні на мене поширюватися». З нарцисизмом тісно пов'язана ідея всемогутності, омніпотенція – «Смерті і хвороб можна уникнути».

Ці нарцисичні налаштування посилено підживлюються й обслуговуються сучасною культурою. Один із блискучих описів заперечення смерті як феномена культури. Іще однією відмітною рисою західної культури є культивування обессивно-компульсивних рис особистості таких, як перфекціонізм, високі стандарти, порядок, контроль. Міф про можливість й необхідності повного контролю над тим, що відбувається, несумісний з ідеєю

смерті. Її не призначиш на певний вік, не приурочиш до певного дня – ця гостя не домовляється про зустріч у певний час. Думка про те, що смерть може наступити в будь-який момент життя, здається сучасній людині, яка звикла планувати кожну хвилину, абсолютно недоречною, вона руйнує такий дорогий їй порядок, позбавляє її необхідного контролю, почуття того, що все йде за планом. У деяких хворих вона може приводити до патологічної фіксації на внутрішніх відчуттях у спробі запобігти хворобі, вчасно виявити її симптоми, що приводить до іпохондричних страхів, болісних переживань і безкінечних обстежень.

Третє джерело страху смерті – екзистенціальний вакуум: відсутність мети і смислу в житті. Пусте існування – це вже не життя, а щось проміжне між життям і смертю, щось наближене до смерті. Внутрішнє почуття людини підказує їй, що таке життя мало чим відрізняється від смерті, і вона гостріше відчуває її близькість та неминучість. Можна сказати, що сильний страх смерті – це не страх перед марністю життя. Людське життя постає як сукупність фрагментів часу, наповнена фрагментарними предметами й відношеннями, у ній немає цілісності, немає проекту життя, який виникає тільки при прийнятті й усвідомленні факту скінченності існування. Такий стан М.Хайдеггер визначив як безликість, коли людина не сприймає скінченність свого існування, свою смертність, бо низка фрагментів не передбачає завершення. Ламання цього стереотипу при близькому зіткненні зі смертю може приводити до неврозу. Людина не справляється з ідеєю власної смерті поза спроби осмислити своє життя, знайти екзистенцію, а значить, вийти за свої межі, трансцендентувати у світ і відшукати смисл свого існування.

Осягання власного, унікального для кожної людини смислу так само передбачає вільний самовияв, інакше пошуки смислу підміняються соціальним моделюванням у гіршому смислі цього слова – «змальовуванням» цих цілей і смислів в інших, прийняттям цілей, що очікуються або нав'язуються ззовні. Істинний смисл підміняється соціальними стандартами, власний людський самопроект – слідуванням зовнішнім шаблонам. За К.Юнгом, головною причиною психічних розладів є блокада процесу індивідуації, тобто реалізації своїх сил і здібностей. Провідним конфліктом тут виступає конфлікт між унікальністю кожної людини, її самістю і персоною, чи маскою. У разі блокади процесу індивідуації людині не вдається оволодіти своїм позасвідомим і взяти його під контроль, і тоді архаїчні образи і конфлікти позасвідомого можуть заволодіти психікою людини. Сюди можна віднести страх смерті. Власні деструктивні тенденції, витіснена агресивність нерідко стають джерелом тривоги, зокрема й страху за життя близьких і власне життя.

Четверте джерело страху смерті – самотність, соціальна ізоляція і роз'єднаність людей – неминуча плата за індивідуалізм та конкурентність, наскільки властиві сучасній західній культурі. Факт моєї екзистенції і повинен бути підтверджений іншою людиною, її залученням у моє внутрішнє життя, її присутністю в ньому. Дослідження показують, що в смерті багатьох людей лякає неможливість бути з іншими. Потребу в спільності з іншими людьми Смерть – абсолютне ніщо, але є й інші, не настільки абсолютні способи вторгнення небуття в буття, наприклад, відчуження та ізоляція від світу. Наскільки можливості існування далекі від здійснення, настільки небуття перемагає буття».

П'яте джерело страху смерті – не опрацьований і не інтегрований досвід зіткнення зі смертю. «Життя і смерть взаємозалежні; вони існують одночасно, а не послідовно; впливають на наш досвід і поведінку». У кожного з нас є особистий досвід зіткнення зі смертю – це мертва пташка, знайдена в дитинстві, це смерть улюбленої тварини, смерть старих, щось ненароком підглянуте, почуте. «У ранньому віці дитина глибоко поглинає питання смерті; подолання болісного страху знищувача – фундаментальна задача її розвитку». Проте досвід цих переживань, здебільшого, залишається нерозділеним, ні з ким не обговореним, не інтегрованим унаслідок вищеписаних особливостей сучасної культури: про смерть говорити не прийнято.

Зазначимо, що концепт смерті як граничної межі, за якою є тільки «ніщо», утворився внаслідок елімінування трансцендентних морально-ціннісних опор, коли в душі людини утворилася «порожнеча розміром з Бога» (Ж. П. Сартр). Отже, смислова порожнеча, тривога небуття й неконтрольований страх смерті є ланцюгами єдиного процесу, симптомами «хвороби» європейської культури. Тривога небуття, яка руйнує логоцентричність буття, і страх смерті як логічний наслідок цієї тривоги, спричиняють протест людини, її намагання хоч якось виправдати своє існування, що виливається або в індивідуальні деструктивні форми, такі, як суїцид (коли тривога переростає у відчай), соціальні деструктивні форми: неофашизм, екстремізм, расизм (у разі підміни Абсолюту квазіабсолютами). Зрозуміло, що в подібний спосіб людина, у ситуації самотнього відчуженого існування у світі відволікає себе сурогатами смислу, уникаючи відчуття тривоги.

Правильно вважає автор, що абсурдом є думка про те, як з екзистенціалами можна боротися і навіть уникнути їх. Але тоді людина не відчуватиме себе людиною, бо, долаючи одну ланку страху, ми перетинаємося з модифікованими екзистенціалами – тривогою, жахом.

У Епоху Водоля було своє розуміння часу та людини, яка в ньому живе. Людина не залежить від часу адже історичний контекст, соціальні

чинники та економічні умови завжди накладають на неї свій відчутний відбиток, всі люди, тією чи іншою мірою, є дітьми певної доби. Оскільки у філософії А.Федя час, простір і буття людини є ключовими, центральними проблемами, то можемо говорити про те, що автор виробив свою специфічну, не схожу на інші, термінологічну парадигму, яка досі не досліджена в сучасному літературознавстві. У творі гостро стоїть проблема часу та часовості, що є закономірним — саме в епоху Водоля особлива увага зверталася на людську психіку, на "переживання" реально існуючого часу свідомістю кожного індивіда. В екзистенціальній філософії А.Федя існування як часовість, яка суттєво відрізняється від об'єктивного часу. Часовість, у свою чергу, поділяється на екзистенційну часовість або історичність та фізичну часовість як похідну від метафізичної історичності. Особлива увага героїв твору прикута до проблеми майбутнього. Перш за все культурно-історична онтологія корениться в часі як феномені.

Прокопенко О.

кандидат філософських наук, ст. викладач кафедри документознавства та культурно-інформаційної діяльності Донбаського державного педагогічного університету

УДК 133.3

АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФСЬКІЙ КОНЦЕПЦІЇ Н.ГАРТМАНА

Стаття присвячена аксіологічним аспектам філософській концепції Н.Гартмана. Розглядаються аксіологічні системи Н.Гартмана під кутом зору можливості їх використання як методологічної основи для аналізу сучасної теорії естетичних цінностей. Н.Гартман зауважує, що до кінця не відомо, якою є матерія цінності і що становить її цінність. Однак це не означає, що Н.Гартман не дає позитивних відповідей на аксіологічні питання.

Ключові слова: естетичні цінності, аксіологія, методологія, онтологія.

Прокопенко А.

кандидат философских наук, ст. преподаватель кафедры документознавства и культурно-информационной деятельности Донбасского государственного педагогического университета

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЛОСОФСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Н.ГАРТМАНА

Статья посвящена аксиологическим аспектам философской концепции Н.Гартмана. Рассматриваются аксиологические системы Н.Гартмана под углом зрения возможности их использования в качестве методологической основы для анализа современной теории эстетических

ценностей. Н.Гартман замечает, что до конца не известно, какой есть материя ценности и что составляет его ценность. Однако это не означает, что Н.Гартман не дает положительных ответов на аксиологические вопросы.

Ключевые слова: эстетические ценности, аксиология, методология, онтология.

Prokopenko O.

Ph.D., senior lecturer. The department of documentation and the cultural and information activities Donbass State Pedagogical University

**AXIOLOGICAL ASPECTS OF PHILOSOPHICAL CONCEPT
N.GARTMANA**

The article is devoted to axiological aspects of the philosophical concept of N.Gartmana. Discusses the axiological system N.Gartmana angle of view of possibility of their use as a methodological framework for the analysis of the modern theory of aesthetic values. N.Gartman notices that are not fully known, what is the matter values and that is its value. However, this does not mean that N.Gartman does not give positive responses to the axiological question

Keywords: aesthetic values, axiology, methodology, ontology.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На початку ХХ сторіччя відомий німецький філософ неокантіанського напрямку Г. Мюнстерберг у своїй роботі "Філософія цінностей" розробив цілісну систему, яка реалізувала в собі ідеї ієрархії та морфології культури. За принцип, на основі якого ця система була створена, було обрано ідею про будову світогляду людини і логіку її ціннісного осягнення буття. Мислячи себе екзистенційною істотою, людина, за Г. Мюнстербергом, створює вітальні цінності, серед яких: логічні, (речі, істоти), естетичні (гармонія, любов), етичні (прогрес, саморозвиток), метафізичні (творіння, одкровення, порятунок) цінності. Н. Гартман у книзі «Побудова реального світу», що вийшла в 1940 р., обґрунтував по-своєму ієрархічність, що іманентно притаманна буттю. Співвідношення між ступенями ієрархії – неорганічною природою, життям, психічним і духовним буттям – є співвідношенням між предметностями об'єктивного порядку, які і є цінності. Вони, за Н. Гартманом, не можуть пізнаватися раціонально, вони відкриваються в актах любові й ненависті, і тому недосяжні для розуму. Цінності Н. Гартман поділяв на вищі та нижчі: "Цінності блага, що охоплюють усі цінності корисного і виступають для нас засобом"; цінності задоволення, життєві цінності. Усі ці цінності об'єктивні за своєю природою. "Необхідно твердо пам'ятати, – писав філософ, – що "буття для нас" тих цінностей блага, які стосуються людини, нічого не мають спільного з вульгарним релятивізмом у розумінні цінності" [1, 480].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У російській релігійно-філософській аксіології Н.О. Лосського ми знаходимо наслідування ідей М. Шелера. Найважливіше завдання аксіології, стверджував засновник ідеал-реалізму, полягає у встановленні абсолютних цінностей і подоланні аксіологічного релятивізму, тобто вчення, яке стверджує, що всі цінності є відносними і суб'єктивними. Абсолютність цінностей Лосський зводив до існування Божого, тому в запропонованій ним ієрархії цінностей, яка базувалася на принципі телеологічності, суб'єкт цінності (від елементарної фізичної частки – електрона до людини) проходить усі ступені еволюції, послуговуючи “великій меті”. “Мета ця, як і належить Духові, може полягати лише в тому, щоб увесь лад світу і будь-яка подія в ньому служили спонуканням до розвитку духовності у істот духовно-матеріального царства, і отже, виховали б їх для возз'єднання з Царством Божим” [3, 306]. Як зрозуміло з цього вислову, М.Лосський сприйняв ідею М. Шелера про побудову ієрархії цінностей на основі принципів історичного еволюціонізму і принципі ціннісного ставлення до світу (цінність як втілення мети). Саме М. Шелер створив одну з перших типологій особистості на основі принципу аксіологічного детермінізму, вичленувавши не тільки релігійні цінності, але і відповідний їм зразок “святої людини”, духовні цінності - ”генія”, вітальні – “героя”, утилітарні - відповідно ”піонера цивілізації”, гедоністичні - зразок “майстра насолоджуватися життям”.

У М. Лосського досягти царства абсолютної повноти життя і, отже, абсолютної самоцінності може тільки вільна особистість на шляху свого духовного розвитку. Тому не відкинуті цілі, ідеали самі по собі мають смисл, тому що вони суть “часткові” цінності. Цінності мають смисл тільки як аспекти життя особистостей. Звідси випливає й “ієрархічний персоналізм” ідеал-реалізму М. Лосського.

В сучасній західній філософії цінностей можна зустріти чимало прикладів побудови ціннісних систем. Так, на думку Ф. Адлера, цінності можуть бути розбиті на чотири класи: абсолютні цінності (до них Адлер відносить Бога), матеріальні цінності, котрі служать для задоволення природних потреб людини, цінності спілкування, котрі народжуються з потреби однієї людини в іншій, та, нарешті, цінності діяльності. Іншу класифікацію цінностей пропонує П.Сорокін. У відповідності з основними типами ціннісних систем він вирізняє: ідеальну цінність, тобто цінність заради вищого (блага), чуттєву цінність (цінність як користь та задоволення за рахунок інших), ідеаційну цінність, котра поєднує в собі характерні ознаки двох інших. Після появи праці У.Томаса та Ф.Знанецького “Польський селянин в Європі та Америці”, в якій цінність визначається як “будь-який предмет, котрий має зміст і значення, які

можна визначити для членів будь-якої соціальної групи”, в соціальній науці цінності набувають значення засобів співвіднесення дій людей з функціонуванням соціальних інститутів. Подальша розробка проблеми цінностей знайшла своє втілення в працях Т. Парсонса та К. Клакхона. Останній визначає цінність як явне чи неявне уявлення індивіда або групи про бажане, котре впливає на вибір мети та дій. У Парсонса поняття цінності набуває значення засобу, котрий дозволяє виявляти соціальні зв'язки та механізми дій соціальних інститутів.

На даний момент в соціальній науці спостерігається прагнення до обмеження та спрощення понятійного апарату, що використовується при дослідженні цінностей. Найбільш лаконічне визначення цінностей як способу відношення до того, що є та що має бути, було дано У. Гуденау . Н. Смелзер позначає цінності як загальноприйняті переконання стосовно цілей, до яких людина має прагнути. Історія засвідчує, що в кожному конкретно – історичному утворенні отримує поширення специфічний набір цінностей, які утворюють систему, окремі елементи котрої взаємопов'язані та взаємозалежні. Будучи втіленням результатів матеріальної та духовної діяльності людини, система цінностей складає найважливішу частину культури. “Система цінностей в широкому значенні слова – це внутрішній стрижень культури, об'єднуюча ланка всіх галузей духовного виробництва, всіх форм суспільної свідомості” [2, с.169].

В працях В. Дільтея, М. Вебера, О. Шпенглера, А. Тойнбі, П. Сорокіна визнається існування множини рівноправних ціннісних систем, які можна розпізнати за допомогою історичного методу. Однієї “справжньої” системи цінностей, так само як і однієї загальної системи цінностей, поза культурно- історичним контекстом, немає і не може бути [4, с.732]. В рамках цієї концепції американський соціолог Вільям Грем Самнер в книзі “Народні звичаї” писав, що культуру можна зрозуміти лише на основі аналізу її власних цінностей та у власному контексті. Американська антропологія значною мірою вплинула на популяризацію серед вчених-аксіологів методологічних принципів культурно-історичного релятивізму. Р. Бенедикт стверджувала, що кожна культура має бути зрозуміла лише у власному контексті і розглядати її потрібно як єдине ціле.

Метою статті є : аксіологічна проблематика все активніше заявляє про себе як в зарубіжній, так і вітчизняній філософії, та й найближчим часом важко очікувати падіння інтересу до неї. Швидше за все, навпаки, оскільки філософія все більше набуває людських вимірів, то аксіологічної тематики не уникнути. Основу статті склали загальнофілософські підходи, зокрема системний, а особливо формаційний та цивілізаційний, що

дозволило виявити типологічні особливості тих ціннісних орієнтацій, які відповідають певному етапу суспільного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним ґрунтуванням отриманих наукових результатів. У другій половині ХХ ст. поступово сформувався якісно новий, нетрадиційний тип загальнонаукових інструментів пізнання, природа якого не зводиться до логіко-філософських та математичних аспектів, а джерела і коріння лежать у інших площинах, пов'язаних з різними галузями знання. Доба НТР стала часом помітного поглиблення інтеграції в науці і новітні загальнонаукові засоби генетично пов'язані, насамперед, з тими галузями пізнання дійсності, в яких інтегративні процеси та тенденції виявилися наймогутнішими. Це, наприклад, кібернетика, загальна теорія систем, семіотика, інформатика і, що важливо тут наголосити, соціальна екологія. В результаті стало можливим говорити про виникнення якісно нового шару наукової методології. Серед усіх пізнавальних засобів загальнонаукового рівня особливо важливим, безперечно, є системний підхід з усією сукупністю його принципів та інструментів. Про цю сторону справи раніше вже йшлося при розгляді системності суспільного життя, а отже і відповідної вимоги до концепції сталого розвитку, якщо вона має адекватно відображати характер суспільства у його взаєминах з природним довкіллям.

Перейдемо до розгляду методологічних проблем теорії цінностей. Тут має місце ряд аспектів, котрі між собою тісно пов'язані та доповнюють один одного. Безумовно, центральною категорією теорії цінностей, навколо якої групуються всі інші, є категорія цінності. Проаналізуємо її трохи детальніше. Саме поняття “цінність” вживається в мові досить багатозначно: і як вартість предмету, і як його значимість для суб'єкта, і як деяка властивість предмета поряд з його іншими властивостями, нарешті, як сам предмет, котрий має певну значимість для людини. Всі ці визначення відображають деякі сторони феномена цінності, нас же цікавить той смисл цього поняття, в якому отримує вираз саме філософсько-методологічний аспект поняття цінностей. Визначення цінності в такому розумінні передбачає розв'язання питань про співвідношення цінностей та предметів, про природу цінностей, про їх джерело, спосіб існування. Перш за все варто зупинитися на співвідношенні понять “цінність” та “предмет”. На нашу думку, до розв'язання цієї проблеми слід підходити двояко. З одного боку, цінності – це ті ж самі предмети та явища, з якими людина має справу в ході своєї практики, але взяті не самі по собі, а в аспекті їх значимості для людини. З іншого боку, поняття цінності вживається для позначення деяких вищих принципів життя, поведінки, норм та ідеалів, до яких прагне суспільство. Це означає, що цінності поєднують в собі і матеріальну, і духовну складову, і це є перше, що варто враховувати при визначенні

поняття цінності. Для подальшого визначення поняття цінності слід розв'язати питання про природу цього феномена. Смісл питання про природу будь-якого явища полягає в тому, щоб визначити спосіб існування цього явища та визначитися стосовно того, в якій мірі саме його існування залежить від суб'єкта пізнання та діяльності. В постановці деяких дослідників проблема природи цінностей ставилася у вигляді альтернативи: або цінність об'єктивна, або суб'єктивна, і тому в принципі вона не може бути розв'язана. Дійсно, на це питання не може бути дана однозначна відповідь, оскільки, з одного боку, цінність об'єктивна, тобто належить предметам та явищам зовнішнього світу, з іншого – суб'єктивна, оскільки для суб'єкта явище виступає як цінне або ж нецінне. Цінність не може існувати як без предмета (об'єкта), так і без людини (суб'єкта). Більше того, цінність існує постільки, поскільки існує реальне суб'єкт-об'єктне відношення. Через це відношення цінність проявляє себе, вона виявляє себе тільки в процесі діяльності по освоєнню зовнішнього світу, через оцінку. В цьому аспекті цінність нерозривно пов'язана з діяльністю, з оцінкою, яка або актуально, або ж потенціально присутня в можливій діяльності. Діалектичне розв'язання питання про природу цінностей не заперечує як її об'єктивності, так і її зв'язку з суб'єктом. Якщо за своїм джерелом та походженням цінності об'єктивні, але об'єктивні як суспільні предмети (втягнуті в сферу життєдіяльності суспільства), то за способом свого актуального існування вони являють собою реальну єдність суб'єктивного та об'єктивного, тобто не можуть функціонувати інакше ніж як у відношенні до конкретного суспільного суб'єкта. Таке розв'язання проблеми природи цінностей дає підстави для попереднього визначення поняття “цінність” в найзагальнішому вигляді: цінностями є об'єкти матеріальної та духовної діяльності людей, які мають суспільно значимі властивості та характеристики, завдяки яким вони можуть задовольняти різноманітні потреби людей.

Наступна проблема теорії цінностей – це питання про те, як реалізується ціннісне ставлення людини до світу. Ціннісне ставлення поєднано з оціночною діяльністю, котра полягає в визначенні позитивного та негативного в об'єктах дійсності з точки зору деяких практичних цілей. Оціночна діяльність здійснюється по-різному на різних рівнях пізнання та практики. На теоретичному рівні – це концептуальна оцінка, що опирається на певний, фіксований в теорії критерій. Концептуальний характер оцінки сам по собі не означає автоматично істинності такої оцінки, точно так само, як не є гарантією істинності оцінок їх логічна несуперечливість. Істинність оцінок визначається їх відповідністю деяким досить певним історично - конкретним критеріям. Сама ж відповідність цим критеріям – це суто практичне питання, яке кожен раз вирішується або

на шляху співставлення оцінюваного явища з існуючою практикою, або ж з положеннями та фактами науки, іншими способами осягнення світу, тобто з авторитетом історії. Ціннісне ставлення до світу на рівні буденної свідомості будується на базі суб'єктивних уявлень про належне, прийнятне чи шкідливе. Це навіть не стільки оцінка, скільки акт своєрідної орієнтації суб'єкта, котрий іноді не усвідомлюється. Прояви подібної стихійної оцінки ми спостерігаємо повсякденно та повсюдно в таких емоційних реакціях як симпатії та антипатії, любов та ненависть, бажання та огида, радість та гнів, повага та презирство. Звичайно, було б неправильно зводити повсякденну стихійну оцінку лише до її емоційних компонентів, повністю ігноруючи її логічну, раціональну складову. В стихійних оцінках присутні і раціональні уявлення, котрі формуються всім досвідом нашого життя та мають вплив на наш вибір. Але все – таки раціональний елемент в структурі стихійної оцінки знаходиться на другому плані в порівнянні з емоційним, котрий є вирішальним при здійсненні вибору. Емоційний характер стихійних оцінок зовсім не обов'язково означає, що вони є тим менш істинні, чим концептуальніші, так само, як концептуальність не гарантує істинності оцінок. Просто концептуальна оцінка більшою мірою, ніж стихійна, орієнтована на загальнозначимий критерій, об'єктивований як загальноприйнята цінність.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Серед відомих теоретиків аксіологічних концепцій з головних місць належить Н.Гартманові, котрий займався розв'язанням основних аксіологічних питань.

У працях Н.Гартмана можна спостерігати прагнення усвідомити проблеми, з якими зустрічається теорія цінностей, з тим, щоб знайти шляхи та способи їх розв'язання і отримання виважених підстав для ключового визначення існування цінностей як «предметних визначень особливого виду». Н.Гартман зауважує, що до кінця не відомо, якою є матерія цінності і що становить її цінність. Більше того, на думку Н.Гартмана навіть після проникнення в матеріальну структуру цінності, їх своєрідність не відкрилася б нам однозначно. У зв'язку з цим не можемо визначити не лише способу існування, але також не відомий принцип поділу цінностей чи теж визначення їх ієрархії. Однак це не означає, що Н.Гартман не дає позитивних відповідей на аксіологічні питання.

Серед основних понять аксіологічної теорії на першому плані стоїть поняття “цінність”, яке й досі є предметом жвавих дискусій. Домінуючим є погляд, що цінності – це предмети, явища та їх властивості, котрі задовольняють потреби людини. Цінність – це не річ, явище, взяте саме по собі, безвідносно до людини. Цінність – це речі, звернені до людини. В цьому значенні цінність не є сам предмет, цінність – це предмет в його

взаємозв'язку з людиною, з точки зору його значимості для людини. Таке розуміння сутності цінності звертає увагу головним чином на властивість речей, явищ, процесів, ідей тощо виступати засобом задоволення потреб та інтересів людини, служити суспільному прогресу та всебічному розвитку особистості. Очевидно, що визначення цінностей через значимість надзвичайно продуктивно, оскільки дозволяє в теоретичному аналізі мов би розгорнути цінність в площину її зв'язку з людиною.

В останні роки аксіологію стала цікавити категорія «значення». Значення, що розуміються крізь призму інтересів, потреб, цілей та ідеалів постає як значимість. Щоб розглянути цінність за допомогою відношення значимості, необхідно наголосити на тому моменті, що цінність – це соціальна форма буття явища, речі, предмету. Будь-який природній чи штучно створений предмет, явище, охоплені суспільними відносинами, втягнуті в людську діяльність, стають в той же час суспільним предметом, набуваючи соціального буття, де “знімається” їх природна визначеність.

Література

1. Гартман Н. Эстетика. – М.: Изд-во иностр. лит., 1958 – 692 с.
2. Джидарьян И.А. Эстетическая потребность. - М.: Наука, 1976. – 191 с.
3. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Высокая классика.– М.: Искусство, 1974. – 598 с.
4. Столович Л.Н. Жизнь. Творчество. Человек. – М.: Политиздат, 1985. – 414 с.
5. Эстетическое познание и художественная культура. – Киев: Наукова думка, 1983. – 280 с.
6. Hartmann, Nicolai. Das Problem geistigen Seins. Berlin: Walter de Gruyter, 1933. [Reviewed by Helmuth Pleßner in Kant-Studien 38 (1933) 406-423.]
7. Hartmann, Nicolai. Ethik, 4th ed. Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1962. English translation by Stanton Coit, Ethics. London: George Allen & Unwin and New York: Humanities Press, Inc.; 1932.
8. Hartmann, Nicolai. Grundzüge einer Metaphysik der Erkenntnis Berlin: Walter de Gruyter, 1921. [Reviewed by Hans-Georg Gadamer in Logos 12 (1923), 340-359]
9. Hartmann, Nicolai. "Hartmann, Nicolai," In Ziegenfuss, Werner, PhilosophenLexikon. Berlin: Walter de Gruyter, 1949.
10. Hartmann, Nicolai. Neue Wege der Ontologie. Stuttgart: W. Kohlhammer, 1949. English translation by R.C. Kuhn, New Ways in Ontology, Chicago: Henry Regnery Co, 1953 [c.1952].
11. Hartmann, Nicolai. Zur Grundlegung der Ontologie. Berlin: Walter de Gruyter, 1921.

Воронова Н.

кандидат філософських наук, доцент кафедри документознавства та культурно-інформаційної діяльності Донбаського державного педагогічного університету

УДК 111.852

ФЕНОМЕНОЛОГІЗАЦІЯ ЗМІСТУ МУЗИЧНОЇ ФОРМИ

У статті здійснена спроба розтлумачення процесу феноменологізації змісту музичного твору в антропологічних вимірах. Феноменологізація постає як безпосереднє бачення сутності предмета пізнання, його інтуїтивне розуміння в стані «розумового споглядання». Процес феноменологізації передбачає аналіз не самого змісту музичної форми, а тих ментальних станів і образів, що є результатом входження музичної реальності в суб'єктивний простір свідомості. Феноменологічне бачення музичного часопростору, ставлення до музичного звуку як художньо-інтонаційного феномену із загостреним відчуттям його сакральних можливостей є важливою умовою мислити музику.

Ключові слова: феноменологізація, зміст, форма, музика, антропологія.

Воронова Н.

кандидат философских наук, доцент кафедры документознавства и культурно-информационной деятельности Донбасского государственного педагогического университета

ФЕНОМЕНОЛОГИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ФОРМЫ

В статье предпринята попытка толкования процесса феноменологизации содержания музыкального произведения в антропологических измерениях. Феноменологизация предстает как непосредственное видение сущности предмета познания, его интуитивное понимание в состоянии «умственного созерцания». Процесс феноменологизации предусматривает анализ не самого содержания музыкальной формы, а тех ментальных состояний и образов, является результатом вхождения музыкальной реальности в субъективное пространство сознания. Феноменологическое видение музыкального пространства, отношение к музыкальному звуку как художественно-интонационному феномену с обостренным чувствованием его сакральных возможностей является важным условием мыслить музыку.

Ключевые слова: феноменологизация, содержание, форма, музыка, антропологія.

Voronova N.

Ph.D., assistant professor of dokumentoznavstva cultural and information activities

Donbass State Pedagogical University

FENOMENOLOGIZATSIYA CONTENTS MUSICAL FORM

In this paper an attempt clarification process fenomenologizatsiyi content of a musical work in anthropological terms. Fenomenologizatsiya arises as a direct vision of the essence of the subject of knowledge, his intuitive understanding of state of «intellectual intuition». The process involves analysis fenomenologizatsiyi not the content of musical form, and those mental states and images, is the result of joining the musical reality in a subjective space of consciousness. Phenomenal vision musical timespace attitude to music as sound art and intonation phenomenon with a keen sense of its sacred opportunities is essential to think in music. The article presents a phenomenological approach to the study of music as a meaningful aspect of the plane in the philosophical-anthropological paradigm. The relevance of the last associated with the concentration of musicology at the thought of new forms of meaning in the aesthetic field.

Keywords: *fenomenologizatsiya, content, form, music, anthropology.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Феноменологізація змісту музичної форми в нашому дослідженні спирається на антропологічну парадигму, що передбачає особливу інтелектуальну активність суб'єкта пізнання, яка одночасно є розгортанням змісту свідомості в полі музичного смислотворення і джерелом самоорганізації, творчого саморозвитку, здатного здійснитися у сфері збігу музичносемантичних та особистісних станів. Виразниками антропологічної тенденції у філософії є екзистенціалізм, філософія життя, герменевтика та феноменологія. Пояснити світ за допомогою аналізу структур свідомості намагались Декарт, Юм, Кант тощо. Феноменологія, творцем і найбільш відомим представником якої є німецький мислитель Е. Гуссерль [1], займає особливе місце у філософії ХХІ століття, завдяки виробленню нею оригінального методу аналізу свідомості, музики, їх взаємодії. Феноменологічна естетика Р. Інгардена, яка ближче до запропонованої проблеми, розглядає не ейдетичний, а феноменальний план даності музичного твору. Значно розширивши і зосередившись на власне антропологічній площині розгляду, можна говорити про складну гру взаємодій, що конституюються виконанням, мовними структурами і слухацькою перцепцією.

Предметом вивчення може стати кожний звуковий елемент. Нерідко зустрічається розуміння того, що спів птахів – музика, море – музика. Чи може все це нести смислове музичне навантаження? Виникає питання: що є музика? Якщо взяти різні погляди та іпостасі існування музичного,

можна зазначати, що існує: по-перше, музика у фізичному (натуральному) вигляді – музика природи, сонця, моря, всесвіту. Тут хаос і рух. Чи ідеальні вони? Смыслонавантажени? Але й у природі звукове прагне до оформленості. І спів птахів, і шум моря, лісу має свій сенс. Це потенції музичного, те, з чого людина черпає своє музичне; по-друге, музика людська – вид мистецтва; по-третє, музика ідеальна, музичний смисл. Перш, ніж стати музикою природи, людською, наслідувальною, відображаючою – будь-якою, повинна бути ідея чистої музики. Ідея музичного як специфічно-виразного, ідея звуко-смыслу, звукотворчості. З іншого боку – готовність фізичного, психічного, фізіологічного, природного приймати музичні ідеї, свого роду генетична схильність до даної гри. Весь чуттєво-виразний світ музики-мистецтва тому і відбувся, що був підготовлений до сприйняття, або краще сказати прийняття.

Можна порівнювати музичний процес з природою, з постійною протидією сонячного вітру та магнітних полів планет сонячної системи. Хаос і порядок “музики” сонця створюють какофонію. Це звучання несе інформацію, через звучання сучасна наука прагне до розкриття таємниць світу. Але чи це музика в справжньому смислі слова, адже не будь-яке звучання ми називаємо музикою. Можна сказати, що науковий фізичний аналіз коливання звукових хвиль – не музика, або фізична основа музики до естетичної її сутності не має відношення. Ми стаємо на позиції заперечення музичного натуралізму. Музика ідеальна і наділена смислом у своїй основі, не від фізичної матерії, варто виходити з точки зору феномену, не від специфічного, а від ідеального, смислового, естетичного. Музика у своєму сполученні логічного і алогічного, виражає картину світу як мікрокосм. Сутність музики естетична, тому вона не може бути музикою дикої природи, музикою всесвіту поза людиною. Звукові хвилі сонця – це музика у свідомості людини. Об'єктом аналізу може послужити будь-який елемент музики, від звуку до проблем світогляду, кожний об'єкт може бути представлений в якості носія смислів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Музика як об'єкт і як феномен, про що зазначає О.М. Полтавцева, аргументується розведенням двох аналітичних стратегій – умоглядно-теоретичної і феноменолого-антропологічної. У першому випадку музика являє собою об'єкт суто наукового теоретизування, у другому – феномен безпосереднього становлення музичної дієвості. При цьому відкривається можливість дескрипції часової включеності у живу дієвість музичних звукостанів, що приводить до антропологічної осі дослідження: музика-феномен повертає, разом з мистецтвом звуків, виключених з теоретичної науки виконавця і слухача, і починає говорити хвилюючою чуттєвою мовою, що належить людині і впливає на людину [2].

Музична структура свідомості, у якій взаємно представлені і, разом з тим, виділені об'єктивоване звукове явище і музикальна суб'єктивність, в аспекті темпоральності, на думку О.В. Рябіної, являє собою своєрідну постать часу. Позаяк образ у музиці і є, по суті, плинна повнота буття, а конституювання часовості – є оформлення музично-мовних феноменів, не просто їх даності, але самої представленості ними звукових якостей, постать часу і музичний символ постають синонімами. Значну роль у становленні музикальної суб'єктивності відіграє також трансгресія асоційованих предметностей підтексту [3].

Н.В. В'ячеславова зазначає, що в музиці ХХ століття розвивається критерій концептуальності, оскільки музика більше не оперує культурними смислами: у кожному творі створюється власні музична мова й принципи формотворення. Сучасний опус професійної музики є, у повному розумінні, знакова система, що ґрунтується не на інтонації, а на цілих комплексах синкретичних впливів, які не здатен розшифрувати непідготовлений слухач. Спираючись на думку Т. Чередніченко про сучасну культуру як «бренд-культуру», вона відзначає, що вказана культура продукує безкінечні смисли. Але музика, навіть такого рівня, не може втратити метафізичної глибини, первісно властивої їй [4].

Отже, феноменологічна методологія в осягненні музики на сьогодні є остаточно не вирішеною і такою, що містить багато протиріч. Різні аспекти аналізу феномена музики, що стають об'єктом досліджень, потребують подальшої розробки та концептуалізації. **Мета** статті – концептуальне розв'язання антропологічно-феноменологічних проблем, як нових форм методологічного дослідження. Реалізація поставленої мети зумовила необхідність виконання **завдання**: дослідити процес феноменологізації змісту музичної форми в проекції антропологічної парадигми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Звернемося до феноменологічного підходу в проблемі змісту музичної форми, викладеному у роботі Б. Зотова [5]. Автор розуміє феноменологію як вчення про феномени Духа, що творить. А завданням процесу феноменологізації є проникнення в сутність художнього твору: як ідейна основа розкривається в матеріальному бутті художнього твору – маємо на увазі ноти, текст. Як цей «мертвий пам'ятник» стає тим, що ідеально впливає. Пошуки відповідей на ці питання тотожні з нашим дослідженням. Ряд положень ми вважаємо корисними для обґрунтування антропологічної парадигми. Звернемося до даної статті, наповнивши її роздумами відповідно твердження про «задане» існування музики (мистецтва) як способу взаємодії людини зі світом. Художній твір сполучає в собі дві форми буття: одна – в людській свідомості сприймаючого (можна сказати,

що це справжнє духовне буття, заради чого і створюється твір мистецтва), інша – як річ зовнішнього світу, що вимагає свого пояснення, оскільки вона з'являється як загадка, «ідеологічний сфінкс», тобто в символічній формі. Призначення цієї «речі» - бути сприйнятою людською свідомістю як художній твір. Таким чином, художній твір онтологічно завжди ідейно наповнений, і буття художнього твору перш за все ідеальне. Тільки людська свідомість, відношення до «музичної речі» одухотворює її, робить її живою, а не предметом матеріального світу – ноти, звучання. Художній твір вимагає одухотворення і живе у свідомості кожного разу новим життям. Музика існує тільки в акті сприйняття, у людській свідомості. Діяльність розуму, тобто пізнавальна робота свідомості, зводиться до розкриття взаємовідношень. Однак художній твір існувати без одухотвореності не може, значить, «істинне буття художнього твору не в пізнавальній сфері духу» [5,117]. На наш погляд, воно є естетичне (не знімаючи пізнавальної функції, як однієї із функцій мистецтва).

У феноменології творчої свідомості прослідкуємо вслід за Б. Зотовим зворотній шлях від ідеї до матерії. Ідея, схоплена свідомістю, пізнавання концепція, це внутрішній феномен творчої свідомості, котрий може бути названий внутрішньою формою художнього твору. Як відбувається утворення внутрішньої форми? Ідея в непізнаному вигляді хвилює творчу свідомість. Натхнення-інтуїція як творча здогадка дозволяє ці муки, концепція прояснюється, ідея стає упізною. Отже, формула внутрішньої форми така: «Художня ідея у свідомості є розгорнута форма, як художня форма в тій же свідомості є розкрита ідея» [5,121]. Упізнана концепція – це форм-ідея. Значить сутність внутрішньої форми зводить до розкриття ідеї у свідомості, форм-ідея є ясне бачення ідеї. Відповідно яких законів форм-ідея проростає, розгортається? Форм-ідея обумовлена змістом свідомості та розгортається за власними ідеологічними або формальними законами (шлях інтуїтивний, або раціональний). У свідомості, що творить у момент усвідомлення форм-ідеї, ідея розкривається формально, а форма розгортається ідеологічно. Такий двобічний закон розвитку форм-ідеї – застава органічності художнього твору. Отже, форм-ідея у свідомості розвивається за своїми власними законами. Внутрішня форма – це у свідомості розкрита ідея. Зміст форм-ідеї є змістом самої свідомості, а він змінний і забезпечує зростання форм-ідеї. Дія закону органічності форм-ідеї продовжується, коли форм-ідея виливається, витікає у зовнішню матеріальну форму (колір, звук тощо). Процес втілення форм-ідеї в кісну матерію супроводжується опором матеріалу. Чим досконаліше мистецтво митця, тим податливіший матеріал, яскравіше втілення форм-ідеї. Тому можна сказати, що мистецтво є майстерність втілення ідеальної форм-ідеї, існуючої у свідомості митця, що творить, і втілену в зовнішню матеріальну

форму, або коротше – мистецька матеріалізація форм-ідеї. А творчість – це процес розвитку форм-ідеї, мистецтво повинно бути наявним у творчості.

Існування форм-ідеї продовжується у свідомості сприймаючих твір мистецтва. Сприйняття зовнішньої художньої форми починає доходити до ідейно-наповненої свідомості сприймаючого, органічна форм-ідея (через символічну форму) починає відкриватися і починає внутрішній процес сприйняття за тим же шляхом, що і в творчій свідомості: від речі (зовнішнього світу) – уявлення, почуття – образ – концепція – ідея. Однак форм-ідея, потрапивши у свідомість сприймаючого, стає надбанням цієї іншої, даної, особистісної свідомості. Тому етапи шляху роботи свідомості ті ж самі, що й митця, але змістовний бік шляху все ж буде різним. Це буде своє розкриття форми і розгортання ідеї в новій свідомості. Сприйняття форм-ідеї, закладеної у творі, ніколи не буде адекватним. Більше того, якщо форм-ідея (зафіксована) ідеологічно або формально далека (ідейно або не схоплюється інтелектом) змісту свідомості сприймаючого, то форм-ідея художнього твору може бути не сприйнята. З іншого боку, на ступінь сприйняття форм-ідеї впливає ясність її вираження. Отже, життя твору мистецтва і його сприйняття забезпечується свідомістю з боку автора і з боку реципієнта.

Надалі представимо аксіоми буття музичної форм-ідеї, виявлені на основі поглядів Б. Зотова і доктрини еманациї: форм-ідея – це внутрішня форма, що значить в свідомості художника розкрита ідея; форм-ідея у свідомості розвивається за своїми власними законами; змістом форм-ідеї може бути тільки зміст свідомості; втілений у матерії художній твір є приблизний вираз форм-ідеї; прагнення митця до ясності вираження форм-ідеї, як правило, визначає зовнішню форму, тому «не все є в тексті»; яскравість зовнішньої форми залежить: від ясності бачення в свідомості форм-ідеї та від майстерності передачі форм-ідеї; зовнішня художня форма утворюється за тими ж законами, що і внутрішня. Виражена у зовнішній формі форм-ідея продовжує існування у свідомості сприймаючого. В існуванні форм-ідеї діє закон суб'єктивності художнього сприйняття. Відкритий смисл твору обумовлений розвитком форм-ідеї – існування художнього твору у свідомості митця та реципієнтів. При переході від внутрішньої форми до зовнішньої матеріалізації відбувається подолання кісної матерії. У даному енергійному акті втрачається «енергія» форм-ідеї, відбувається психологічне (або ще яке-небудь) виживання автора.

Б. Зотов виділив термін «форм-ідея» і висунув два боки музичної форми – внутрішню і зовнішню. Він пояснив протиріччя змішування форми і змісту в мистецтві тим, що феномен художнього твору в такому випадку представляється тільки в матеріальному значенні (без відношення художнього феномену до свідомості й митця, й сприймаючого), тобто коли розглядається текст як предмет матеріального світу. У той же час автор

акцентує увагу на тому, що художній твір у матеріальному бутті (в музиці – ноти, текст) є всього на всього приблизна фіксація форм-ідеї. Проблема форми і змісту стала проблемою «чистого мистецтва втілення», тобто мистецтвознавства. У сфері ж естетичних роздумів про сутність музики вона може бути знятою. Ми говоримо про духовне існування твору мистецтва. Музичний твір, котрий існує у людській свідомості, ніколи не адекватний форм-ідеї у свідомості митця. Можна нескінченно наближатися до первісної форм-ідеї, намагаючись осягнути її повністю, що неможливо. Але можна осягати чуттєво і думкою «антропологічне ядро» твору, з якого й вичитуються смисли. Прочитання смислів кожного разу буде суб'єктивним відповідно змісту, у самому ж творі потенційно закладена безліч смислів, котрі висвітлює форм-ідея. Форм-ідея у свідомості автора не є та межа, до якої прагне свідомість сприймаючого. Свідомість сприймаючого, безумовно, прагне до незбагненої авторської (вихідної) форм-ідеї, але їй цього недостатньо. Вбираючи в себе авторську форм-ідею, нова свідомість пристосовує її для свого існування. Антропологічне ядро твору, якщо воно не далеке свідомості сприймаючого, схоплюється одразу, резонує, знаходить відгук у душі, впливає на свідомість сприймаючого, спонукаючи до співтворчості – продовження життя форм-ідеї в іншому оточенні з новими смислами. Антропологічний підхід обґрунтовує прагнення прийняти твір у себе. Припустимо, слухачу музики (як і виконавцю, теоретику), важливо не тільки наблизитися до авторської форм-ідеї, важливо осягнути істину, яка присутня у творі (можливо, сам автор її не зміг поняттєво сформулювати, він інтуїтивно виразив її у творі), не тільки чуттєво сприйняти цю істину, а спробувати осягнути її розумом і виразити словами. Але й цього замало інтелектуальному слухачеві, йому ще важливо знайти «місце» у своїй свідомості відритої йому, завдяки прочитаній форм-ідеї істині так, щоб сприйнята музика спричинила смисли, спонукала до пошуків смислу, трансцендування, щоб даний ідейно-насичений музичний твір, в основі якого живе форм-ідея, став способом взаємодії «Я» зі світом. Тобто, збудивши почуття і свідомість у цілому, форм-ідея знайшла вихід у позахудожні та позаестетичні сфери, що хвилюють дану свідомість. Музика не засіб виховання, перетворення особистості, вона звернена до людини як до трансцендентної істоти, здатної до пошуків смислу. У такому випадку музика (мистецтво) є спосіб екзистенції, спосіб буття у світі. У людському існуванні серед видів мистецтв ми виділяємо музику за силою впливу і непереборного бажання оточити себе музикою в більшому ступені, ніж іншими видами мистецтва.

Розгортання форм-ідеї кожного разу буде новим, воно ніколи не буде мати «копій», у цьому процесуальність музичної форми. Музична форма-процес у Б.В. Асаф'єва, думається, припускала ідеальну форму існування музичної форми (рівної музичному творові), хоча він навмисне підкреслив, що займається текстом музичної форми, результатом, матерією. Це і повело в

бік редукції деяких прибічників теоретичного принципу «все є в тексті», що стало, на наш погляд, деяким формальним положенням, котре не відповідає феноменологічним, психологічним, антропологічним підходам, яких торкався Б.В. Асаф'єв в «Інтонанції», і не прийнятне для нашого дослідження.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Феноменологізація змісту музичної форми зумовили звернення до антропологічної парадигми в проблемі змісту музичної форми, котрий достатньо повно викладений в роботі Б. Зотова. Метод дослідника заснований на: «феномені» Канта, де явище означає не лише те, що є, але також і акт, що здійснює це; «феноменології духу» Гегеля, де підкреслюється процесуальність; феноменологічному модусі Гуссерля: розуміння речі, пізнання сутності явища як дещо плинного, усвідомлюване процесуально. Художній феномен досягається із самого акту, що відтворює естетичний об'єкт. Звідси музична форма розуміється не у вузькому значенні феномену, а в значенні розгорнутої форми, коли сутність стає дійсністю у своїй процесуальності.

Отже, оскільки, на нашу думку, форма та ідея адекватні. феноменологізація постає як безпосереднє бачення сутності предмета пізнання, його інтуїтивне розуміння в стані «розумового споглядання». Процес феноменологізації передбачає аналіз не самого змісту музичної форми, а тих ментальних станів і образів, що є результатом входження музичної реальності в суб'єктивний простір свідомості. Таким чином, змістовна форм-ідея музики пов'язує людську свідомість з Універсумом, і зв'язок цей здійснюється в тому числі й по каналам антропосоціогенезу. Філософське пояснення форми в музиці представлене феноменологічною концепцією музичної форми і в даній роботі приводить до антропологічної проблематики музики. Антропологічна парадигма дозволяє зняти протиріччя між змістом і формою художнього твору у творчості та сприйнятті.

Література

1. Гуссерль Э. Феноменология внутреннего сознания времени : Пер. с нем. В.И. Молчанова / Сост., вступ. статья В.И. Молчанова. - М. : Гнозис, 1994. – XIV. – 192 с.
2. Полтавцева О.М. Антропология музичної тілесності. Автореф. дис... канд. філософ. Наук : 09.00.04 / О.М. Полтавцева ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. - Х., 2005. – 19 с. - укр.
3. Рябініна О.В. Подієвість музичного символу / О.В. Рябініна // Філософські обрії. – Полтава, 2008. – Вип. 19. – С. 74-86.
4. Назаренко Н.В. Буденно-музична свідомість у контексті проблеми символу / Н.В. Назаренко // Мультиверсум. Філософський альманах : Зб. наук. пр. / Гол. ред. В.В. Лях. – Вип. 52. – К. : Укр. центр духовн. культури, 2006. – С. 187-195.
5. Зотов Б. Проблема форми в музице / Б. Зотов // De musica. Петроградская Государственная академическая филармония. – 1923. - С. 111-143.

Ху Циін

*аспірант кафедри валеології Харківського національного університета
імені В. Н. Каразіна*

УДК 378.016:613(510)

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
КИТАЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ТРАДИЦИОННЫХ
ВИДОВ ИСКУССТВА**

В статье уточнено понимание сущности традиционной культуры Китая, выделены некоторые виды искусства как ее составляющих. Определено понятия этноэстетической культуры личности. Выявлены методы и формы педагогической работы с целью формирования этноэстетической культуры китайской молодежи средствами традиционных видов искусства.

***Ключевые слова:** этноэстетическая культура, традиционная национальная культура, Китай, молодежь, формирование.*

Ху Циін

*аспірант кафедри валеології Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна*

**ФОРМУВАННЯ ЕТНОЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ КИТАЙСЬКОЇ
МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ТРАДИЦІЙНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА**

У статті уточнено розуміння сутності традиційної культури Китаю, виділено деякі види мистецтва як її складників. Визначено поняття етностетичної культури. Виявлено методи та форми педагогічної роботи з метою формування етностетичної культури китайської молоді засобами традиційних видів мистецтва.

***Ключові слова:** етностетична культура, традиційна національна культура, Китай, молодь, формування.*

Hu Qiying

*Postgraduate student of department of valueology of the Kharkov national
university by V. N. Karazin*

**THE FORMING OF ETHIC AND AESTHETIC CULTURE OF THE
CHINESE YOUNG PEOPLE BY MEANS OF TRADITIONAL TYPES
OF ART**

The essence of traditional culture of China is specified in the article, some types of art are distinguished as her components. The concept of ethnic and aesthetic culture of personality is determined. The methods and forms of pedagogical work are distinguished with the purpose of forming of ethnic and aesthetic culture of the Chinese young people by means of traditional types of art.

***Keywords:** ethnic and aesthetic culture, traditional national culture, China, young people, forming.*

Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Традиционная национальная культура имеет важное значение в жизни каждого народа, обеспечивая преемственность в передачи ведущих этнических ценностей между поколениями. Одно из центральных мест в системе этой культуры занимает феномен прекрасного, обеспечивающий приобщение каждого человека как представителя определенного народа к ведущим этноэстетическим представлениям и традициям, тесно связанных с историей этноса, его духовными идеалами и верованиями.

В связи с этим М. Алдошина абсолютно справедливо подчеркивает, что в «элементарных проявлениях красоты (в звуковых образах, цветных узорах, танцевальной пластике, поэтической мудрости) тончайшим образом отражаются мысли и чувства, фиксируется менталитет и основы национального характера народа, его отношение к миру в целом» [1, с. 90]. Поэтому необходимость широкого использования средств традиционной национальной культуры, в том числе искусства, в процессе формирования этноэстетической культуры молодежи не вызывает сомнения.

Анализ последних исследований и публикаций. Как свидетельствуют результаты анализа научной литературы, в ней широко освещаются отдельные аспекты вышеуказанной проблемы. В частности, в трудах некоторых авторов (А. Афанасьев, Вей Дзюнь, Ли Цихуа, Г. Волков, Б. Лихачев, Т. Устинова, Ши Хан, Юй Синь Янь и др.) проанализировано влияние отдельных подсистем национальной эстетической культуры на формирование личности как представителя определенного этноса. Характеристика эстетического компонента традиционной китайской культуры представлена в научных работах таких авторов, как И. Баранов, Гонг Вен, Джин Цилин, В. Кемеров, Эрнст Кси, Ф. Тагапигин, Фу Джин, Л. Царева и др.

Отмечая весомый вклад ученых в изучение поднятой проблемы, одновременно следует констатировать, что педагогами не проводилось комплексное исследование, направленное на системное изучение проблемы формирования этноэстетической культуры китайской молодежи средствами традиционных видов искусства. Однако в Китае накоплены значительные теоретические и практические наработки по указанному вопросу, представляющие высокий интерес для педагогике, поскольку их анализ и обобщение создает новые возможности не только для усовершенствования процесса воспитания китайской молодежи в данном направлении, но и для творческого использования этих наработок в учебно-воспитательной работе с детьми и молодежью в других странах, в том числе и в Украине.

Формулирование целей статьи (постановка задач). Целью статьи является анализ проблемы формирования этноэстетической культуры китайской молодежи средствами традиционных видов искусства.

Изложение основного материала исследования. Как известно, китайская цивилизация является одной из наиболее древних великих цивилизаций, причем она имеет автохтонный характер, то есть возникла автономно и независимо от внешних заимствований. Следует отметить, что на формирование традиционной национальной культуры китайцев огромное влияние оказали конфуцианские традиции, однако при этом не следует игнорировать роль в ее развитии и других культурных традиций (даосской, буддистской и др.).

Как утверждается в научной литературе, традиционная национальная культура Китая представляет собой сложное образование, интегрирующее в себе комплекс разных способов культурного мышления, конфигураций культурных идей, ценностей и духовных идеалов [3, с. 92], а также произведений искусства. Учитывая огромный педагогический потенциал разных видов этнической культуры Китая, авторы многих современных работ по педагогике [4; 5] акцентирует свою внимание на необходимости их широкого использования в учебно-воспитательной работе с молодежью, в том числе с целью осуществления эстетического воспитания молодых людей.

Важно отметить, что основу традиционной китайской культуры составляют такие духовные ценности: 1) стойкость и инициативность; 2) гармония и спокойствие; 3) добродетель; 4) гармония человека и Вселенной [3, с. 96]. При этом следует напомнить, что в китайской традиции сердце является одновременно и органом, в котором сосредоточиваются эмоции, и органом разума, центром рождения мыслей. Поэтому китайские мудрецы утверждали, что эмоции и мысль невозможно отделить друг от друга, как инь и ян. При этом эмоциональный мир китайца традиционно был подчинен норме ритуалу, этикету, а поэтому для него считалось неприличным открыто и в отчетливой форме проявлять свои истинные эмоции (радость, гнев, печаль). Вместо этого в китайском обществе очень ценились бесстрашие и способность скрывать свои истинные чувства [2, с. 19-20].

Напомним, что, в соответствии с конфуцианской традицией, население Китая было разделено на три категории: 1) цзюньцзы (благородные люди); 2) сяожэнь («низкие», «мелкие» в духовном плане люди); 3) жэнь (большинство обычных, особо ничем не примечательных людей, которые в нравственном и культурном отношении находятся между цзюньцзы и сяожэнь). Как известно, понятие «цзюньцзы» (кит. 君子) олицетворяло в себе идеал конфуцианской личности, которая свою жизнь посвящает служению всеобщему благу. Также утверждалось, что такая

личность отличается высокой эрудированностью и творческим подходом к любому делу, наличием талантов в области поэзии, живописи или других видов искусства [2, с. 9].

Без сомнения, вышеуказанные культурные представления нашли свое отражение в эстетической составляющей традиционной культуры Китая, в том числе в произведениях искусства. Так, одним из древнейших видов искусства Древнего Китая является вырезание рисунка из бумаги. Причем в разных его регионах существовал свой специфический стиль работы с бумагой.

Оригинальным видом искусства Китая является также театр теней, который соединяет в себе несколько видов искусства: изготовление кукол, театральное представление и пение. Следует подчеркнуть, что театр теней признан одним из важнейших наследий мировой культуры [3, с. 93].

Еще одним общепринятым шедевром традиционной эстетической культуры Китая является знаменитые на весь мир танцы, в частности танец льва и танец дракона. Как известно, в древней китайской мифологии именно эти животные, олицетворяя в себе силу и мощь, способны были защитить людей от всяких бед и обеспечить им счастливую жизнь. Сегодня эти танцы стали своеобразными символами традиционного китайского искусства.

Особенное место в жизни китайцев занимает музыка, которая в давние времена была включена в число шести конфуцианских экзаменов. Причем она воспринималась китайцами не только как источник эстетического наслаждения, но и как разновидность магии, поэтому вызывала у них благоговейный страх. Важно отметить, что исполнителям музыкальных произведений запрещалось вносить какие-либо изменения и в саму мелодию, и в темп ее исполнения, то есть от них требовалось точное воспроизведение произведения с соответствии с задумкой ее автора. Мысль о специфическом влиянии музыки на человека отражена в такой старинной китайской поговорке: «Слова могут обманывать, люди могут притворяться, только музыка не способна лгать».

Известной во всем мире является также традиционная китайская живопись, которая направлена не столько на ее зрительное восприятие человеком, сколько на поиск им глубокого внутреннего смысла, переданного автором в завуалированной форме и скрытого за видимым изображением. Поэтому в Китае не принято было вывешивать картины на стене, ведь для их понимания требовалось не изучение изображенного издали, а внимательное вглядывание в каждый его элемент.

Отметим, что произведения китайской традиционной живописи создавались на шёлке или на особой бумаге тушью или водяными красками путем гармоничного соединения живописных и графических

приёмов, при этом композиция картины сопровождалась также соответствующей каллиграфической поэтической надписью. Особенностью китайских картин является также строго ограниченный набор и сочетание цветов.

В частности, выдающимся достижением китайской культуры является пейзажная живопись. На пейзажах художники традиционно изображали горы и реки как священные элементы природы, что олицетворяло собой противоборство во Вселенной темных и светлых сил. Кроме пейзажного жанра, важное место в традиционной китайской живописи занимает изображение растений и птиц. Такие картины представляли собой однотонный фон, на котором размещались свободные композиции цветов и других растений или их плодов, а также птиц в сопровождении каллиграфических надписей, что отражало даосско-буддийские представления о дуальности сил Вселенной.

В русле поднятой проблемы целесообразно также отметить значимость в системе традиционной культуры Китая садово-паркового искусства, представленного преимущественно парковыми ансамблями государственных правителей. Такие парки обычно предполагали наличие красиво оформленных водоёмов и зеленых аллей, расположенных строго по частям света и украшенных монументальной скульптурой, воспроизводящей разных мифических персонажей. Частью таких композиций часто становились всевозможные элементы естественной природы: горы, ущелья, озера и т. д.

В эстетике пейзажного сада важное место занимают также мосты. В китайской традиционной культуре существуют три основные разновидности мостов: 1) «лунные мосты» в виде полукруглой арки, которая зрительно вместе со своим отражением в воде образует круг, олицетворяющий лунный диск в полнолуние, вечный круговорот жизни, космический универсум состоящий из двух начал – Неба и Земли, или Инь и Янь; 2) мосты с воротами; 3) зигзагообразные мосты.

Следует подчеркнуть, что в одной статье невозможно представить полную характеристику такого уникального культурного феномена Китая, как его традиционное искусство. Поэтому мы ограничились выделением только некоторых его видов, которые широко используются в воспитательной работе с молодежью, в том числе и с целью формирования этноэстетической культуры личности.

Отметим, что в предыдущих авторских публикациях нами было установлено, что этот вид культуры находится на стыке этнической и эстетической культур человека. Уточним, что в контексте исследования мы присоединяемся к точке зрения М. Алдошиной, в соответствии с которой под этноэстетической культуры личности понимается часть культуры личности,

системообразующими элементами которой выступают этноэстетические ценности и соответствующая им система этноэстетических чувств, отношений, качеств и видов деятельности, способствующих этнической идентификации, формированию мировоззренческой стадии этнокультурного развития, духовности и патриотизма человека [1, с. 9].

Как установлено, в китайских учебных заведениях всех типов значительное внимание уделяется вопросу приобщения детей и молодежи к национальному культурному наследию, в том числе к традиционному искусству, к осуществлению их этноэстетического воспитания. Причем этот вопрос отражен в требованиях соответствующих нормативных документов в области образования.

Конкретизируем, что с целью формирования этноэстетической культуры китайской молодежи средствами традиционных видов искусства используются разные методы и формы педагогической работы. В частности, для усвоения молодыми людьми необходимых в этом плане знаний широко используются лекции, беседы, диспуты, конкурсы (на знание поэзии, живописи, архитектуры и т. д.), конференции, олимпиады, встречи с известными деятелями в области культуры, мультимедийные презентации.

Кроме этого, в школах и высших учебных заведениях для молодых людей организуются культпоходы в театры, музеи, на выставки, в творческие мастерские ведущих мастеров, работающих в этнохудожественном стиле, проводятся мастер классы в области разных видов традиционного китайского искусства. В последние годы все большую популярность среди молодежи приобретает туристические туры с целью изучения культурных достопримечательностей на территории Китая. Следует также отметить, что молодые люди принимают активное участие в художественном самодетельности, работе изостудий и т. д., что обеспечивает эффективное влияние на формирование их этноэстетической культуры.

Выводы. Таким образом, можно подытожить, что в современных образовательных учреждениях КНР проводится активная работа с целью формирования этноэстетической культуры молодежи средствами традиционных видов искусства. В дальнейшем планируется представить результаты анализа научных работ по проблеме формирования этноэстетической культуры студентов в китайских университетах.

Литература

1. Алдошина М. И. Формирование этноэстетической культуры будущих преподавателей в образовательном процессе университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / М. И. Алдошина. – Курск, 2008. – 437 с.
2. Бычкова Т. А. Культура традиционных обществ Китая и Японии : учеб. пособ. / Т. А. Бычкова. – Томск : Изд-во Томского университета, 2001. – 63 с.

3. Дзоу Хун. Влияние традиционной культуры Китая на современное общество / Дзоу Хун // Гуманитарный вектор. – 2009. – № 4. – С. 92-97.
4. 刘旭峰, 对大学生审美观教育的几点思索, 2005, 10, 24.
5. 蒋勋.汉字书法之美.广西师范大学出版社, 2009, 227.

Чжоу Нань

*аспирант кафедри валеології Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна*

УДК 378.016:504

**МЕТОДЫ И ФОРМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-
ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В КИТАЙСКИХ
ВУЗАХ**

В публикации раскрыта сущность понятия эколого-валеологической культуры личности. Доказано, что в вузах КНР формирование эколого-валеологической культуры студентов осуществляется с помощью комплекса традиционных и инновационных методов и форм работы. Представлена характеристика некоторых из них.

***Ключевые слова:** эколого-валеологическая культура, студенты, китайские вузы, методы и формы воспитания.*

Чжоу Нань

*аспірант кафедри валеології Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна*

**МЕТОДИ ТА ФОРМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-
ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У КИТАЙСЬКИХ
ВИШАХ**

У публікації розкрито сутність поняття еколого-валеологічної культури особистості. Доведено, що у вузах КНР формування еколого-валеологічної культури студентів здійснюється за допомогою комплексу традиційних та інноваційних методів і форм роботи. Представлено характеристику деяких із них.

***Ключові слова:** еколого-валеологічна культура, студенти, китайські вузи, методи і форми виховання.*

Zhou Nan

*Postgraduate student of department of valueology of the Kharkov national
university by V. N. Karazin*

**THE METHODS AND FORMS OF FORMING OF THE ECOLOGICAL
AND VALUEOLOGICAL CULTURE OF THE STUDENTS
IN CHINESE UNIVERSITIES**

The essence of the concept of the ecological and valeological culture of personality is expanded in the publication. It is proved that the forming of the

ecological and valeological culture of the students comes true by means of the complex of traditional and innovative methods and forms of work in the Chinese universities. The description is presented by some from them.

Keywords: *ecological and valeological culture, students, Chinese universities, methods and forms of education.*

Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Ухудшение экологической обстановке в мире, несоблюдение многими людьми здорового способа жизни негативно влияет на состояние их здоровья. При этом распространенной ситуацией в последние годы становится наличие всевозможных хронических заболеваний у представителей не только старшего, но и молодого поколения.

Очевидно, что если сегодня не предпринять срочных действенных мер для оздоровления населения, в последующие годы эта ситуация только ухудшится. Причем особое внимание в этом плане необходимо уделить работы со студентами, которые в будущем займут ключевые позиции в разных сферах жизнедеятельности общества. Поэтому актуальной проблемой сегодня является проблема формирования эколого-валеологической культуры у студентов вузов.

Анализ последних исследований и публикаций. На основе анализа научной литературы установлено, что разные аспекты вышеуказанной проблемы находятся в центре внимания многих ученых. Отметим, что в научных работах представлено обоснование теоретико-методологических основ здоровьесберегающего образования (Ге Шухуа, М. Гончаренко, В. Горашук, Е. Ионова, Ли Дачжао, С. Омельченко, Чжан Шинци и др.), проанализирована взаимозависимость между состоянием здоровья, образом жизни личности и уровнем сформированности ее валеологической культуры (Брехман, Ван Иунхуей, Гао Цифа, М. Виленский, Чжэн Лей и др.), раскрыта сущность понятия эколого-валеологической культуры (Ю. Бойчук, Р. Денисенко и др.), изучен и обобщен опыт формирования культуры здоровья у китайских студентов (Дуань Чيانьпин, Ван Лисен, Ляо Цайчжи и др.).

Очевидно, что одним из способов повышения эффективности работы в вузе по формированию эколого-валеологической культуры студентов является изучение и творческое использование на практике передового опыта в данной области преподавателей высшей школы из других стран. Отметим, что ценные наработки в этом плане принадлежат исследователям из Китайской Народной республики, в которой вопросам формирования эколого-валеологической культуры молодежи традиционно уделяется огромное внимание. Тем не менее установлено, что проблема формирования этой культуры у студентов китайских высших учебных

заведений не була предметом спеціального дослідження. В частности, не проводився аналіз основних методів і форм формування еколого-валеологічної культури студентів в вузах КНР.

Формулювання цілей статті (постановка задачі). Ціллю статті являється представлення результатів аналізу методів і форм формування еколого-валеологічної культури у студентів китайських вузів.

Изложение основного материала исследования. Изучение научной литературы позволило выяснить, что феномен еколого-валеологічної культури представляє собою інтегративний сплав двох видів культур: екологічної і валеологічної. С учетом мнєній різних авторів (Ю. Бойчук, Р. Денисенко [1; 3] і др.) в раніше опублікованій нами статті був зроблений висновок про те, що в руслі нашого дослідження під еколого-валеологічної культури розуміється особистісне формування, забезпечуюче гармонічне існування людини в світі природи на основі її збереження і відтворення, а також проявляючеся в його активній позиції по приводу збереження і зміцнення власного здоров'я. Цей феномен включає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний і операційно-діяльнісний.

Як свідчить аналіз наукових праць і практичного досвіду роботи китайських вузів, для забезпечення оволодіння студентами мотиваційно-ціннісним компонентом системи еколого-валеологічної культури викладачі в час проведення аудиторних занять і позааудиторної роботи багато уваги приділяли розкриттю сутності і значимості цієї культури в житті сучасної людини, створювали сприятливі зовнішні умови для формування у них потреби в оволодінні цією культурою. В свою чергу, це сприяло усвідомленню студентами важливості засвоєння еколого-валеологічної культури як особистісного феномена, сприйняття її як значимої для себе цінності, розвитку у них відповідних мотивів по приводу оволодіння нею.

В процесі проведення дослідження також встановлено, що з метою забезпечення засвоєння майбутніми спеціалістами когнітивного компонента еколого-валеологічної культури в китайських вузах широко використовуються такі методи і форми, як: лекції, теоретико-практичні конференції і семінари, «круглі столи», бесіди, зустрічі з вівідними спеціалістами в області зміцнення здоров'я, проведення студентами самостійних теоретичних досліджень по вказанній проблемі і др.

В частности, для досягнення вищеуказаної цілі студентів приваляють до вивчення старинних технологій еколого-валеологічного характеру. Важне місце серед них займає ушу, включаюче в себе окремі елементи дихальної гімнастики «нэйгун», рекомендації по

поводу здорового питания, физические упражнения оздоровительного и прикладного характера, а также тайцзицюань, «игра пяти животных» и т. д.

В качестве примера можно отметить, что на одном из теоретических семинаров студентам было предложено обсудить приведенные в старинных трактатах («Лин-шу», «Нэй-цзин», «Шешеня сяосилунь» и др.) советы по поводу необходимости учета людьми особенностей укрепления своего здоровья в разные времена года. В частности, в этих трудах указывалось, что со сменой времени года в организме человека происходят определенные изменения, которые являются следствием увеличения и уменьшения в нем инь и янь. Человеку для сохранения здоровья предлагалось «следовать природе», что требовало от него весной и летом «пестовать янь», а осенью и зимой – «пестовать инь».

В соответствии с предложенными в трактатах рекомендациями, «вращивание жизни» людьми в весенний период предполагало: 1) рано просыпаться от ночного сна, после чего осуществлять прогулку, чтобы размять конечности; 2) правильно выбирать одежду для улицы, чтобы сохранять тепло своего тела; 3) правильно питаться («уменьшать количество кислого и увеличивать количество сладкого, чтобы лелеять ци селезенки»; 4) ограничить прием лекарств; 5) осуществлять профилактику заболеваний; 6) больше времени уделять выполнению физических упражнений (плавание, бег, цигун, тайцзицюань и т. п.).

Как утверждается в трактатах, эффективность процесса «вращивания жизни» летом обеспечивается выполнением таких советов: 1) следует избегать физического переутомления; 2) выделять достаточно времени для отдыха, в частности для непродолжительного дневного сна; 3) сохранять ровное настроение, настраивая «сердце на тишину», что помогает уменьшить негативное влияние летней жары на организм; 4) избегать ветра, находясь в разгоряченном состоянии, поскольку причиной простудных заболеваний летом обычно бывает переохладение; 5) особо тщательно соблюдать правила гигиены для избегания желудочно-инфекционных заболеваний; 6) нельзя переедать, предпочтение нужно отдать легкой пищи; 7) избегать перегрева и сырости.

По поводу обеспечения «вращивания жизни» осенью предлагались такие советы: 1) необходимо раньше ложиться спать и раньше вставать, ориентируясь в этом, например, на птиц; 2) удерживать эмоции в спокойном состоянии; 3) уменьшить количество острых блюд и больше есть кислых продуктов, что способствует «воспитанию ци» печени; 4) следует одеваться по погоде; 5) важно контролировать свое психологическое состояние, так как осенние ветры и дожди часто навевают грусть, приводят человека в подавленное состояние, поэтому создание положительного психологического настроения в неблагоприятных

окружающих условиях является важной составляющей мероприятий по сохранению здоровья в осенний период.

С целью «вращения жизни» зимой древние мудрецы рекомендовали: 1) зимой вставать утром нужно позже, чем в другие времена года, а ложиться спать раньше; 2) не стоит проявлять внешне свои эмоции, нужно «держать их в себе»; 3) следует избегать холода и заботиться о пребывании в тепле, но при этом соблюдать меру разумного (в частности нельзя долго греться у сильного огня); 4) необходимо стремиться к сбалансированности в еде холодного и теплого; 5) после консультации с врачом можно принимать общеукрепляющие лекарственные препараты; 6) требуется активно заниматься физкультурой, больше гулять на свежем воздухе, заниматься упражнениями в стиле тайцзицюань и т. п., что позволяет организму человека легче адаптироваться к холодной окружающей среде, повысить свою сопротивляемость простудам, а также убрать подавленное состояние, наполнить организм «жизненной энергией» [4, с. 200-201].

После изучения выше представленных советов студентам предлагалось обсудить, в какой мере они считают эти советы правильными, причем для отстаивания своей точки зрения они должны были подобрать весомые аргументы

Во время проведения занятий и внеаудиторных мероприятий студенты также овладевали современными научными знаниями о месте и значимости эколого-валеологической культуры в жизни человека, о современных способах и технологиях овладения ею.

В свою очередь, усвоение студентами мотивационно-ценностного и когнитивного компонентов эколого-валеологической культуры позволяет преподавателям сконцентрировать свое внимание на обеспечение третьего – операционно-деятельностного – компонента, наличие которого свидетельствует об овладении будущими специалистами соответствующими умениями, навыками, формами поведения и т. д.

Отметим, что процесс усвоения студентами указанного компонента осуществляется во время проведения обязательных и факультативных занятий, специальных тренингов, военной подготовки, участия в учебно-полевых практиках по естественнонаучным дисциплинам (ботанике, генетике, зоологии, экологии) и т. д. Причем такая работа позволяет не только закрепить и усовершенствовать усвоенные студентами знания эколого-валеологического характера, но и сформировать у них умения использовать на практике разные полевые исследовательские методы (ландшафтные, геоботанические, гидрохимические и др.), оценивать экологическое состояние разных объектов окружающей среды и их

влияние на здоровья человека, разрабатывать и реализовывать на практике программы по улучшению экологии местности и т. д.

Важно подчеркнуть, что особое место в процессе формирования эколого-валеологической культуры студентов вузов занимает туризм, популярность которого в Китае в последние годы стремительно растет. Очевидно, что участие в разнообразных туристических турах комплексно влияет на все составляющие вышеуказанной культуры человека, обеспечивая дальнейшее развитие у него соответствующих мотивов, а также усовершенствование его личностных ценностей, знаний, умений и навыков эколого-валеологического характера. При этом следует подчеркнуть, что студентов вузов после прохождения ними специального курса подготовки широко приобщают для работы гидами в туристических турах разных видов.

Уточним, что в КНР получили распространение такие разновидности туризма: лечебный; рекреационный; экскурсионный; научный; этнический. Так, лечебный туризм связан с организацией для молодых людей с проблемами со здоровьем лечебных поездок на курорты и в другие валеологически ценные природные места. Рекреационный и экскурсионный туризм обеспечивает ознакомление студентов с культурными и природными сокровищами Китая, а также их активный отдых и оздоровление. В этом случае студенты имеют возможность принять участие в туристических походах по территории природных национальных парков, заказников, заповедников, а также по местам с известными природными и историко-архитектурными памятниками. Туры в рамках этнического туризма предполагают ознакомление студентов с повседневной жизнью жителей разных провинций. При этом студенты могут ознакомиться с жизненным уровнем людей, выяснить уровень урбанизации отдельных провинций, наличие у них рекреационных ресурсов и т. д. Целью научного туризма является организация археологических раскопок, наблюдений за животными, природными явлениями за пределами городов и т. д.

Особый интерес в русле затронутой проблемы вызывает экологический туризм, отражающей идею о том, что обеспечить укрепление здоровья человека невозможно без обеспечения его продуктивного взаимодействия с окружающей экосистемой, окружающей средой. Причем в Китае существуют два вида экологического туризма: туризм с целью изучения природы и научный экологический туризм. Так, туры по изучению природы осуществляются по специально разработанным экологическим маршрутам, которые проходят по территориям заповедников, национальных парков и т. д. При проведении научных экологических туров студенты участвуют в различных исследовательских экспедициях и ведут полевые наблюдения. Например, составляют карты с отображением плотности сосредоточения

мест для длительного отдыха людей и отражением перспектив их дальнейшего освоения [2; 4; 5; 6; 7].

Выводы. Как установлено в процессе проведения исследования, важной особенностью учебно-воспитательного процесса в вузах КНР является гармоническое сочетание в его реализации традиционных и инновационных методов и форм работы. Поэтому с целью формирования эколого-валеологической культуры студентов применяется целый комплекс как традиционных технологий эколого-валеологического характера, так и современных методов и форм воспитания. В дальнейшем исследовании предусматривается осуществление более подробного изучения проблемы формирования эколого-валеологической культуры китайских студентов средствами рекреационного туризма.

Литература

1. Бойчук Ю. Д. Эколого-валеологическая культура майбутнього вчителя : монограф. / Ю. Д. Бойчук. – Суми : «Університетська книга», 2008. – 357 с.
2. Ван Цзыпу. Содержание и формы организации физического воспитания в вузах Китайской Народной Республики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ван Цзыпу. – М., 2003. – 183 с.
3. Денисенко Р. Н. Формирование у младших школьников эколого-валеологической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р. Н. Денисенко. – Екатеринбург, 2007. – 218 с.
4. Ляо Цайчжи Формування культури здоров'я у студентів вищих навчальних закладів КНР : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ляо Цайчжи. – Харків, 2013. – 203 с.
5. 王利森 ; 大学生生活方式现状及其对体质的影响[J] , 合肥市, 安徽体育科技, 2007 (03), 第1480-1481页.
6. 郭鲁芳 , 虞丹丹 ; 健康旅游探析[J], 北京第二外国语学院学报 , 2005(03), 第66-69页.
7. 陈静,李健 ; 旅游健康与健康旅游—基于旅游主体的视角 [J], 旅游研究, 2009, (04), 29-34页.

Булгакова Т.

*аспірантка Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького*

УДК 373.5.013:7]"195-199"

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬО-
ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

У даній статті розглядаються питання та основні проблеми художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх закладів України у другій половині ХХ століття. Здійснено аналіз літературних джерел з даної проблеми.

Ключові слова: художньо-естетичне виховання, учні, освіта.

Булгакова Т.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ (ВТОРАЯ
ПОЛОВИНА ХХ ВЕКА)**

В данной статье рассматриваются вопросы и основные проблемы художественно-эстетического воспитания учащихся общеобразовательных учреждений Украины во второй половине ХХ века. Осуществлен анализ литературных источников по данной проблеме.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, ученики, образование.

Bulgakova T.

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE
ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF PUPILS IN GENERAL
EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF
THE XX CENTURY)**

This article deals with the main problems of artistic and aesthetic education of pupils in general establishments of Ukraine in the second half of the XX century. The analysis of the literature on this issue is analyzed.

Keywords: artistic and aesthetic education, pupils, education.

Постановка проблеми. Система сучасної освіти в Україні як стратегічної галузі держави має узгоджуватись із принципами наявних економічних відносин, ставленням до неї суспільства, рівнем освітніх потреб. Упродовж останніх років чимало зроблено для визначення і спрямування діяльності загальноосвітніх закладів по шляху перспективних дій. Успішне досягнення мети залежить від багатьох чинників, важливим із яких є виховання майбутніх громадян України з високим рівнем естетичної

культури. Пріоритетними цілями стали забезпечення гнучкості освітнього процесу, його якісного наповнення, неперервності, задоволення потреб і інтересів школярів та збереження індивідуальності особистості як соціальної цінності. Ефективність роботи по виконанню завдань із естетизації навчально-виховного процесу визначено у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [1], Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні [4], Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах [2] та ін.

Сучасна школа покликана розвивати в дітях потребу сприймати культурні цінності, нагромаджувати мистецький досвід, розкривати нахили учнів, здібності і обдарування та використовувати їх як основу для особистісного самотворення. Школа – самотворна модель суспільства, на яку проектується всі його проблеми, впливають позитивні та негативні сторони суспільного життя. Художньо-творче становлення зростаючої особистості спрямовує вектор діяльності дітей у площину культурно-духовних цінностей. В нашій країні передбачається принципово новий етап роботи з дітьми у загальноосвітніх закладах, який формує міцний стовбур духовного досвіду, оснований на дослідженнях, ідеях та працях вчених у галузі художньо-естетичного виховання.

Аналіз досліджень і публікацій. Художньо-естетичне виховання особистості було предметом наукового аналізу філософів В. Андрущенка, М. Бердяєва, І. Зязюна та інших, які вважають, що естетичне виховання є засобом залучення молоді до духовних і культурних цінностей суспільства. Психологічні аспекти естетичного виховання дітей та молоді знайшли відображення у працях Г. Балла, І. Бежа, О. Дем'янчука, В. Москальця та ін. Проблеми організації та ефективності художньо-естетичного виховання присвячені праці Д. Кабалецького, Б. Неменського, В. Сухомлинського та ін.

Мета даної статті – розкрити основні теоретичні та практичні надбання художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх закладів другої половини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою процесу виховання, всебічного гармонійного розвитку особистості є художньо-естетичне виховання, що визначає у своїй структурі розвиток здатності сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в житті і в мистецтві, виховання прагнення самому брати участь у перетворенні навколишнього світу за законами краси, залучення до художньої діяльності та розвиток творчих здібностей. У сучасних соціокультурних умовах загальноосвітні заклади мають спрямовувати навчально-виховний процес на вирішення потреб педагогічної теорії та практики відповідно підвищення рівня естетичного розвитку. Естетичний розвиток пов'язаний із формуванням усіх граней

особистості, що включає в себе естетичне сприйняття, емоції, переживання, почуття, естетичний смак та естетичний інтелект. Естетичне сприйняття нерозривно пов'язане з естетичними почуттями, які виникають у процесі сприйняття прекрасного і відбивають ставлення людини до прекрасного. Школярі повинні не тільки сприймати прекрасне, але й розуміти, оцінювати твори мистецтва, вчинки людей та ін. [3, 27].

У радянський відрізок часу досліджуваного нами періоду у вихованні превалювало формування якостей культурного громадянина, будівника комунізму. В художньо-естетичне виховання впліталось формування патріотизму та інтернаціоналізму, ними була пронизана художня література, музичне, образотворче мистецтво. В такому дусі проводилась робота піонерської та комсомольської організацій, здійснювалася робота гуртків, відбувались вечори, бесіди, читки, конференції, виставки та ін. Репертуар уроків музичного виховання базувався на творах радянських композиторів, які прославляли Леніна і Сталіна та радянську дійсність. Для формування дружніх почуттів до братніх народів у школі вивчали кращі зразки їх образотворчого мистецтва, знайомили учнівську молодь з піснями народів СРСР, з їх найкращими людьми. Наприклад, як свідчать матеріали нашого дослідження, комсомольська організація 10 класу Підволочиської середньої школи Тернопільської області в середині 1952-1953 навчального року організувала вечір зустрічі з десятикласниками середніх шкіл району, присвячений боротьбі молоді за мир. Після доповіді на цю тему учасники художньої самодіяльності прочитали свої твори про боротьбу за мир. На закінчення учні провели гру «Вікторина миру» та ряд інших [13].

За вказівкою Міністерства Освіти СРСР у кожній школі УРСР створювались гуртки для подальшого показу їхньої діяльності в конкурсах-оглядах. В міжобласній олімпіаді художньої самодіяльності учнів шкіл Української РСР 1956 року брало участь 2200 школярів, були представлені вокально-хорові і інструментальні колективи, ансамблі піонерської пісні і танцю, театралізований концерт [8]. Цей напрям активно розвивався і вже в Республіканському огляді-конкурсі юних талантів – учнів загальноосвітніх шкіл Української РСР, присвяченого 50-річчю Великої Жовтневої соціалістичної революції в 1966 році брало участь 3 мільйони дітей, в доповнення до раніше баченого були представлені дитячий балет, літературно-музичні композиції, складні ансамблеві форми [9].

23 травня 1958 р. прийнята Постанова колегії Міністерства культури УРСР і Міністерства освіти УРСР «Заходи по поліпшенню роботи установ культури і освіти в справі естетичного виховання дітей та молоді», де подано конкретні рекомендації щодо здійснення художньо-естетичної роботи – організація позакласної роботи, відкриття гуртків мистецького

спрямування. У 1958 році був прийнятий «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР», що ознаменував початок «хрущовської відлиги» – відродження культури.

Спираючись на розуміння прекрасного як природного початку, що існує незалежно від людини, але відбивається її пізнанням, очільник Павлівської школи в Кіровоградській області (1948–1970 рр.) Василь Олександрович Сухомлинський, створив оригінальну систему естетичного виховання, що ґрунтується на принципах гуманізму, на визнанні особи дитини вищою цінністю. Видатний педагог-новатор великого значення в естетичному вихованні надавав живопису, музиці та фольклору. Він переконливо доводив, що мистецтво будить почуття прекрасного і доброго, наголошуючи на необхідності системного підходу до естетичного виховання школярів, постійного ускладнення завдань, змісту, форм і методів відповідно до віку учнів та рівня їх естетичного розвитку: від сприйняття краси природи – до складання казок віршів, творів-мініатюр, створення етюдів; від сприйняття творів мистецтва – до їх глибокого аналізу; від простих спостережень – до активної творчої діяльності, стимулювання прагнення жити і творити за законами краси. У Павлівській школі, в якій навчалось близько 500 учнів, щорічно діяло 70 – 80 гуртків різного спрямування, де кожен учень міг розкрити свої здібності. Від першого до випускного класу у школі панувала творча атмосфера – «різноманітні види творчої праці, в атмосфері якої проходить життя наших вихованців, це своєрідні магнітні сили: притягуючи чутливу стрілку компаса, вони вказують дитині шлях» [12, 131].

У тісному зв'язку з художньо-естетичним вихованням йшло трудове виховання. В усіх школах УРСР проводилися зустрічі з передовиками виробництва. Підкреслювалось, що краса і творчість притаманна будь-якій праці. В усіх школах України велась наполеглива боротьба за естетику трудового процесу, розвиваються естетичні смаки в оформленні виробів. Почуття прекрасного формується при оформленні шкільної сільськогосподарської ділянки, шкільного подвір'я, вирощування квітів, догляд за садом тощо. Значні можливості художньо-естетичного виховання виявляються при використанні народних промислів декоративно-прикладного мистецтва краю. Так, у середній школі с. Петриківка Дніпропетровської області навчальною програмою передбачено послідовне вивчення і засвоєння учнями основних законів композиції, техніки та основ технології мистецтва петриківського декоративного розпису. З 1972 року запроваджене поглиблене трудове навчання старшокласників зі спеціальності художник-виконавець петриківського декоративного розпису [7].

Спираючись у педагогічній та просвітницькій роботі на досвід та ідеї своїх попередників і сучасників, Д. Кабалевський і Б. Неменський у 70-ті роки збагатили теорію і практику художньо-естетичного виховання у середній школі, створивши експериментальні навчальні програми з музики і образотворчого мистецтва. Покладені в основу музичної освіти «три кити» (пісня, танець та марш) у Д. Кабалевського і три форми художньої діяльності (побудова, зображення, прикрашання) в основу художньої освіти у Б. М. Неменського були покликані орієнтувати особистість на залучання до духовних цінностей, на сприйняття всієї специфіки мистецтва, його зв'язку з життям людини. Ця програма розглядає мистецтво в загальноосвітній школі як найважливіший засіб формування через світ емоційних відносин морально-естетичного ідеалу людини суспільства [5, с. 79 – 80].

У програмах шкіл старших класів для відродження української національної культури у 90-х роках з'явився предмет «Народознавство». Завданнями курсу стало створення в учнів правильних уявлень про культуру, психологію, побут, звичаї, обряди, традиції українського народу; виховання шанобливого ставлення до матеріальних і духовних цінностей українського та інших народів, що проживають на території нашої держави; розвиток внутрішньої культури школярів, формування у них потреби берегти, продовжувати й примножувати культурні надбання, впроваджувати у свій побут загальнонаціональні традиції, обряди, звичаї, а також кращі надбання культури інших народів; виробляти в учнів практичні вміння народознавчої роботи. Художньо-естетичне виховання звернулось до культурної спадщини народу – до українського народного мистецтва. Вивчали та пропагандували народне мистецтво в школах гуртки, клуби, Малі академії народних мистецтв, де діти вивчали історію мистецтва, оволодівали його основами, навчались технікам ліплення, гравіювання, розпису, вишивки тощо. Мала академія народних мистецтв – форма комплексного виховання дітей на народних мистецьких традиціях, прилучення їх до народної культури [6, с. 11].

Дослідниця І. Стотика (Луганський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка Східноукраїнського університету) в експериментальній програмі з формування музично-педагогічної спрямованості старшокласників визначила такі компоненти системи заходів: психолого-педагогічний настрій на роботу; розширення теоретичних та практичних навичок та вмінь, уявлень про природу музики, її функції та роль в житті людини; залучення старшокласників до продуктивних видів творчої діяльності; використання знань про музичне мистецтво в самостійній музично-творчій діяльності [11, 112 – 113]. У 1990 році в м. Полтаві науковцями та педагогами-практиками під керівництвом науково-методичного центру АПН України була розроблена освітня програма

«Довкілля», яка проходила апробацію в усіх районах Полтавської та в 23 інших областях України (1990 – 1999 рр.) У результаті схвалення експериментальної програми було затверджено навчальний план для шкіл з вивченням курсу «Довкілля», в основу якого покладено систему знань про природу і людину із вивченням загальних закономірностей.

Зміст пісенних текстів, запропонованих у «Програмі та поурочних розробках для середніх загальноосвітніх шкіл: Музика: 1-4 класи» за 1996 рік надав учителю цілеспрямовано формувати уявлення молодших школярів щодо своєрідності, яскравості, краси українського побуту («Ходить гарбуз по городу» – українська народна пісня, обр. М. Лисенка; «Ставайте, дівчатка, в коло» – українська народна пісня та ін.). Продовжуючи традиції Д.Кабалевського, в 90-их роках минулого століття Р.Марченко, О.Ростовським, Л.Хлебніковою в Тернополі було створено програму «Музика». Головною метою музичного виховання школярів, на думку авторів, є формування музичної культури як важливої й невід'ємної частини духовної культури. В цій програмі реалізовано концепцію музичного виховання школярів на основі української національної культури. О.Ростовський зазначає, що опора на три основні типи музики – пісню, танець, марш – дає можливість поєднати велике музичне мистецтво з музичними заняттями в школі, забезпечити тісний зв'язок цих занять із повсякденним життям школярів, зробити процес навчання емоційно привабливим і захоплюючим. Кожен семестр навчального року має дві теми, які, послідовно поглиблюючись, розкриваються від уроку до уроку [10].

Висновки. Складність, широта і багатогранність проблем художньо-естетичного виховання в школі, багатоаспектність його зв'язку з реальним життям обумовлює необхідність використання існуючого досвіду з цього питання та розробляння нових підходів. Вивчення досліджень буде сприяти удосконаленню роботи з питань культури. В останні роки все більше серед вчених, діячів мистецтва, соціологів, журналістів говорить про збереження і відновлення духовних багатств, про підвищення загальної культури населення. Приходить усвідомлення того, що відсутність духовності у взаємовідносинах і вчинках людей серйозно віддаляє рішення багатьох політичних, економічних і соціальних рішень. Потрібно починати масове духовне відродження всього населення і, в першу чергу, дітей і підлітків. Одною з центральних задач системи освіти в цьому плані є необхідність в рамках нормативних навчальних планів знайти достойне місце для художньо-естетичних дисциплін, гармонійно розвиваючих почуття, розум і волю учнів, їх різноманітну діяльність і спілкування. З цієї точки зору традиційне вивчення окремих видів мистецтв у школі значно покращилась завдяки працям учених, що стали

невід'ємною частиною художньо-естетичного виховання учнів як у навчальній, так і в позакласній роботі.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок може стати аналіз педагогічної теорії естетичного виховання учнівської молоді в Україні, що є одним із головних засобів розвитку творчої сторони прилучення до мистецтва як продукту художньої творчості, втілення навколишньої дійсності, відтвореному у свідомості поета, художника, музиканта.

Література

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / уклад. Л. Масол // Пед. газета. – 2001. – груд. (№ 17). – С. 6–7.
3. Лебедева А. В. Формування у школярів естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності : дис...канд. пед. наук : 13.00.07. / А. В. Лебедева – Мелітополь, 2011. – 387 с.
4. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді // Освіта України. – 2004. – № 94. – 3 груд. – С. 6–10.
5. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. Книга для учителя / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
6. Організація діяльності малих академій народних мистецтв та інших творчих об'єднань школярів. Методичні рекомендації / АПН України – К. : Освіта, 1992. – 31 с.
7. Пікуш А. А. Народне мистецтво петриківського декоративного розпису в естетичному вихованні дітей / А. А. Пікуш // Рідна школа – 1980 - №7 – С. 49 – 50
8. Про підсумки міжобласних олімпіад художньої самодіяльності учнів шкіл Української РСР: Наказ № 126 від 20 вересня 1958 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1958. – №24. – С. 2 – 4.
9. Про підсумки Республіканського огляду-конкурсу юних талантів – учнів загальноосвітніх шкіл Української РСР, присвяченого 50-річчю Великої Жовтневої соціалістичної революції: Наказ №208 від 19 серпня 1966 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1966. - №20. – С. 14 – 23.
10. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Богдан, 2000. – 215 с.
11. Стотика І. Г. Формування музично-педагогічної спрямованості старшокласників на професію вчителя музики : дис..... канд. пед. наук : 13.00.01. /Ірина Георгіївна Стотика ; Луганський державний педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка Східноукраїнського університету. – Луганськ, 1996. – 158 с.
12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа. – 1977. – Т. 5. – 639 с.
13. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 4880. – 65 арк.

Лук'яненко Г.

*аспірантка Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького*

УДК 373.5.015.31:37.012+7](477) «195-199»

ЗМІСТ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті аналізуються актуальні проблеми розвитку морального виховання старшокласників другої половини ХХ століття, визначаються його основні тенденції. Висвітлюється розуміння сутності морального виховання на різних етапах розвитку теорії і практики педагогічної науки означеного періоду. Виокремлено зміст морального виховання, який включав у себе прищеплення старшокласникам загальнолюдських, національних цінностей та надбань української культури.

***Ключові слова:** моральне виховання, старшокласники, освіта, радянський період, демократизація.*

Лукьяненко Г.

СОДЕРЖАНИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ СТОЛЕТИЯ

В статье анализируются актуальные проблемы развития морального воспитания старшекласников второй половины ХХ века, определяются его основные тенденции. Освещается понимание сущности нравственного воспитания на разных этапах развития теории и практики педагогической науки отмеченного периода. Выделено содержание нравственного воспитания, которое включало в себя прививание старшекласникам общечеловеческих, национальных ценностей и приобретений украинской культуры.

***Ключевые слова:** моральное воспитание, старшекласники, образование, советский период, демократизация.*

Lukyanenko G.

THE CONTENT OF MORAL EDUCATION OF SENIOR PUPILS IN GENERAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF 20TH CENTURIES

The contemporary issues of moral education of senior pupils development in the second half of XX age are analyzed in the article, its basic tendencies are determined. Receives wide coverage understanding of moral education essence on the different stages of theory development and practice of pedagogical science within specified time. The contents of moral education which considered

inoculating the senior pupils to all human, national values and acquisitions of the Ukrainian culture is emphasized.

Keywords: *moral education, senior pupils, education, soviet period, democratization.*

Постановка проблеми. Головною умовою морального осмислення навколишньої дійсності шкільною молоддю є піднесення рівня духовності, культури, удосконалення розумової активності, розвиток потреби особистісного самотворення. Засобами реалізації соціально-педагогічних запитів сучасного суспільства виступають культурні здобутки нації, духовні самобутні цінності, взірці масової культури, інтелектуальні надбання тощо. Життєдіяльність старшокласників сучасного українського суспільства проходить в складних обставинах, тому потрібно формувати у них моральні знання, інтелектуальні почуття та естетичну радість від своєї поведінки. Згідно «Концепції національного виховання» основою виховання молоді в Україні є національна ідея, яка відповідає потребам відродження і розвитку нашої культури та прилучення до світової [2]. В сучасному складному соціокультурному потоці молоді важко правильно зорієнтуватися і зупинити свій вибір на справжніх моральних цінностях, зрозуміти їх контекст, тому надбання української педагогічної теорії будуть незамінними для формування моральних якостей старшокласників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що у працях українських учених В. Андрущенко, І. Беха, М. Боришевського, І. Зязюна, О. Киричука відображено філософський та соціальний аспекти морального виховання учнів. Важливого значення вчені надають морально-практичній діяльності, яка визначає моральне зростання молодої людини. Наукові дослідження вчених В. Білоусової, Г. Васяновича, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Т. Люріної, М. Фіцули, К. Чорної та інших у галузі морального виховання особистості визначають психолого-педагогічні основи морального виховання старшокласників.

Метою нашого дослідження є розкриття змісту морального виховання старшокласників другої половини ХХ століття для використання найкращих надбань вітчизняної педагогіки у визначенні оптимальних шляхів вирішення нагальних проблем педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. Складність сутності, втілення в життя, застосування теорії морального виховання на практиці пов'язана з тим, що цей процес, на відміну від інших видів виховання (естетичного, фізичного, екологічного тощо), не має строго обмеженої сфери діяльності, на основі якої здійснюється. На велике значення морального виховання у всебічному та гармонійному розвитку особистості вказували видатні педагоги минулого та сучасності. Визначний український педагог-просвітник ХVIII століття Г. С. Сковорода, представник етико-

гуманістичного напрямку, головним у моральному вихованні визначав формування патріотизму, працелюбства, людяності, дружби, чесності, скромності [6, 92]. Кожне століття, кожна епоха, виводячи на перший план загальнолюдські моральні цінності, накладала певний відбиток на їх формування, специфічно їх інтерпретувала. За своєю суттю моральне виховання – це процес внутрішній, пов'язаний із змінами в духовному світі особистості, а дотик до внутрішнього світу людини потребує особливої чуйності, уважності, відповідальності.

У радянській державі вся система освіти була державною, управління нею жорстко централізоване, виховній функції освіти радянська держава приділяла першочергову увагу, бо пов'язувала з нею своє майбутнє. Шкільна освіта розглядалась партією як частина ідеологічної системи. В школах була значно поширена антирелігійна робота. В радянський час в Україні моральне виховання ототожнювалось, розглядалось в невід'ємній спільності із комуністичним вихованням з позицій марксистсько-ленінського, матеріалістичного світогляду. Після Великої Вітчизняної війни почалося відтворення народного господарства, культури та освіти, знову загострилися соціальні та національні питання. Керуючись ідейними орієнтирами, від людей вимагали якомога більшої віддачі за невелику платню, особливо великий тиск з суворими заходами був на сільське господарство, а школярів готували до дорослого життя, створивши школи з виробничим навчанням. Основним завданням навчально-виховної роботи в школі було створення людини нової формації – комуністичної епохи. В рамках цього напрямку розбудови держави вирішувались такі важливі задачі, як всеобуч, поліпшення якості навчально-виховної роботи, підвищення соціального статусу працівників школи. Маючи мінімальні фінансові кошти, школа досягла серйозних успіхів у збільшенні кількості учнів у зв'язку з реалізацією закону про обов'язкове семирічне навчання (1949 р.), створенні нових шкіл, була розгорнута масова гурткова робота. Формування людини нової формації велось у колективі, який був основою виховної роботи школи.

Навчально-виховний процес у школі проходив відповідно директив ЦК КПРС, в яких усвідомлювалося і використовувалося значення освіти як ключового фактору у формуванні нового типу особистості. Освіта радянського періоду залежала від п'ятирічних планів, партійних з'їздів та постанов ЦК КПРС. Ідейно-політичні орієнтири виражались в гарячій любові до Батьківщини, непохитності соціалістичних ідеалів, комуністичної моралі, колективізму, інтернаціоналізму, відповідальності за все, що відбувається навколо. Моральне виховання на уроках та в позаурочній діяльності проходило через призму партійно-державних установок. В цей період керувались гаслом Леніна, виголошеним на

третьому з'їзді комсомолу, що комуністична мораль – це мораль, яка сприяє зміцненню і розвитку комунізму. В підручниках кінця 40-х років сутністю морального виховання є формування комуністичної свідомості, почуттів і навичок поведінки, відповідних до інтересів боротьби трудящих за побудову комуністичного суспільства [1, 73].

У грудні 1958 року Верховна Рада ухвалила «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР», в якому орієнтиром виховання визначалася людина, що гармонійно поєднувала духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість. Цей Закон був продубльований Верховною Радою України у квітні 1959 року. Визначним моментом є політехнічне навчання в загальноосвітній школі, що втілює в навчально-виховний процес рішення Закону про зміцнення зв'язку школи з життям. Важливим досягненням стає поширення загальної середньої освіти, для чого вводиться ряд шкіл заочних і вечірніх загальноосвітніх для навчання без відриву від виробництва. Продовжується виховна робота по формуванню людини комуністичного типу, середня загальноосвітня школа розглядається як навчально-виробничий колектив.

Перед радянською школою постали величезні завдання, і найперше з них – це виховання нової людини для побудови нового суспільства, в якому люди житимуть за принципом: від кожного за здібностями, кожному за потребами. Це означало виховання людини, яка б розвивала всі свої сили і здібності, брала участь у створенні такого достатку продуктів, що зможе задовольнити потреби всіх людей, для яких праця стала життєвою потребою. У зв'язку з цим велась велика і серйозна робота із трудового виховання в школі, адже учень в майбутньому має не тільки просто трудитися, а працювати для того, щоб жити свідомо, цікаво і добре, в ім'я будівництва комунізму. При цьому особисте невіддільне від громадського, більше того, життєві інтереси людини визначаються суспільними потребами. Це був період часткової демократизації суспільного життя, що дало поштовх педагогічним дослідженням. Щодо національних цінностей, то школа продовжувала лінію, витриману в 30-40 роках, тобто в шкільній політиці не знаходилося місця для залучення дитини до національної, народної, наукової художньої культури.

У «Моральному кодексі будівника комунізму» (Програма КПРС, 22-й з'їзд КПРС (1961)) чітко сформульовано головні завдання, які стояли перед школою і вчителями: виховати учнів відданими синами і дочками радянської Батьківщини, людьми, які в усьому керуються насамперед високим почуттям громадського обов'язку. Виховання молоді в дусі загальнолюдських ціннісних орієнтацій вважалось обов'язковою умовою її соціалізації. «Моральний кодекс» був внесением в життя молоді

гуманістичних цінностей, до яких доповнювались установки типу «любов до соціалістичної Батьківщини», «боротьба за перемогу комунізму» тощо. Згідно цього існувала ціль морального виховання – виховання всебічно розвиненої особистості.

При складанні планів виховної роботи заучі з виховної роботи вимагали від класних керівників планів заходів, аналогічних основним директивам, що йшли від районного начальства. Як правило, плани виховної роботи в різних школах були схожі, мало враховувались можливості школи чи класу. Формалізм, багато заходів, недостатня увага до окремої особистості були основними недоліками цих планів. Між тим, вони регулювали виховні заходи і формували особистість визначеного типу. У 1970 р. Рада Міністрів СРСР схвалила важливий документ – «Статут середньої загальноосвітньої школи», в якому було визначено принципи організації навчально-виховного процесу в школі: вказано обов'язків учнів; визначено завдання, права і обов'язки вчителів та керівників школи (директора та його заступників з навчальної і виховної роботи).

Авторським колективом НДІ загальних проблем виховання АПН СРСР під керівництвом І. Мар'єнко розроблено програму «Орієнтовний зміст виховання школярів» (вперше надруковано в 1971 році, перероблялося і доповнювалося у 1976 і 1980-х роках), у якій були сформульовані вимоги до школярів на різних етапах їх вікового розвитку. Документ був офіційно одобрений Головним управлінням шкіл Міністерства Освіти в якості методичних рекомендацій та виданий масовим тиражем для впровадження в практику на території СРСР. Сутність, структура і особливості цього дослідження були основою роботи педагогів як необхідна умова забезпечення цілісності виховного процесу. В рекомендаціях, підготовлених на основі узагальнення досвіду кращих шкіл країни, давалась характеристика суспільно корисних справ учнівського колективу і виправдавших себе форм виховної роботи з так називаємих напрямів ідейно-політичного, морального, трудового, естетичного, фізичного, правового, екологічного виховання. Автори документу намагались збудувати з окремих частин всебічно розвинену особистість. Як і всі документи радянської епохи, він був заполітизований в дусі комуністичного виховання і формування класової свідомості учнів. Комуністичне виховання підростаючого покоління, як відзначалось в усіх документах того часу, являлось справою партії і всього народу [5, 140 – 149].

Існуючий суспільний устрій у 80-ті роки називали розвиненим соціалізмом, найважливішим завданням морального виховання було присутність активної життєвої позиції, що виявлялась у свідомому відношенні до суспільного обов'язку, в єдності слова і діла як щоденної норми поведінки. XXVI з'їзд партії відмітив постанову ЦК КПРС «Про

подальше покращання ідеологічної, політико-виховної роботи» документом довготермінової дії, де розкриваються програмні цілі КПРС в галузі формування особистості комуністичного типу в умовах розвиненого соціалізму. В Програмі КПРС питання подальшого розвитку соціалістичної моралі знайшли своє відображення в моральному кодексі будівника комунізму. Методологічною основою теорії і практики морального виховання у школі була марксистсько-ленінська етика, що узагальнює і систематизує принципи комуністичної моралі. Ціллю морального виховання було моральне формування особистості. Основними завданнями формування моральної свідомості, почуттів і поведінки найважливіших якостей особистості: радянського патріотизму, пролетарського інтернаціоналізму, колективізму, соціалістичного гуманізму, комуністичного відношення до праці, свідомої дисципліни та інших. Зміст морального виховання виявлявся перш за все в практичній діяльності школярів, навчанні, праці, суспільній роботі, в характері їх відносин, способах взаємодії, в засвоєних нормах поведінки та був закладений у навчальні програми і підручники [7, 399 – 406].

Радянська держава приділяла багато уваги формуванню моральної орієнтації молоді. Але підхід до учня як до об'єкту виховання перетворив його із цілі в засіб виховання. В результаті зовні красиві слова про моральне виховання не стали внутрішніми регуляторами свідомості і поведінки. В 1984 р. була зроблена спроба вивести школу з кризи, накреслено заходи по проведенню реформи загальноосвітньої і професійної школи, яка мала на меті подолання наявних недоліків та протиріч в системі освіти, в змісті і методах навчання і виховання.

З отриманням незалежності України було кардинально змінено зміст морального виховання в національній школі, його сутність дається в Концепції національного виховання (1996 р.) [2], Концепції позакласної виховної роботи (1991 р.) [3], Концепції формування світогляду громадянина України (1996 р.) [4] та в інших нормативних документах. В його основі формування у молоді національної свідомості, виховання любові до рідної землі; освоєння національних цінностей (мови, території, культури) участь молоді в практичних справах розбудови нашої держави. У зміцненні патріотичних почуттів визначальну роль відіграє героїчне виховання — формування бойового морально-психологічного духу, готовності захищати Батьківщину, вивчення бойових традицій та героїчних сторінок історії українського народу.

Висновки. Отже, в будь-який час, період розвитку суспільства формуванню моральної свідомості учнів старшого віку надається виняткового значення. В радянський період другої половини XX століття в навчально-виховному процесі акцентувалося на вихованні майбутнього

будівника комунізму. Всебічно розвинена особистість була цілком виховання шкільної молоді. Але заполітизованість суспільного життя не давала змогу вільно розвиватись характерам та поведінковим системам вихованців в дусі загальнолюдських цінностей. Ліквідація командно-адміністративної системи дала небачену досі свободу особистості та користуватися цією свободою потрібно вчитися, кожна людини повинна вміти робити вибір. З першого дня утворення Української незалежної держави обрано курс на побудову демократичного суспільства, гуманні відносини між людьми та формуванні у молоді таких пріоритетів: утвердження основних загальнолюдських цінностей – справедливості, патріотизму, доброти, інших добродійностей; прищеплення шанобливого ставлення до культури усіх народів, що живуть в Україні; формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю. Формування системи цінностей уже не обмежується ідеологією. Моральне виховання, нові моральні вартості стають центром всебічного гармонійного розвитку особистості. У старшокласників потрібно сформувати господарську відповідальність за долю країни, особистої приналежності і зацікавленості в суспільних процесах.

Література

1. Гаврилов В. А. Проблемы развития теории нравственного воспитания школьников в советской педагогике (1945 – 1985) / В. А. Гаврилов – Кишинев : Штиинца, 1990. – 169 с.
2. Концепція національного виховання // Освіта.– 1996. – 26 жовт. – С. 4–5.
3. Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи // Рад. школа. – 1991. – № 6. – С. 48–55.
4. Концепція формування світогляду громадянина України // Освіта. – 1996. – 20 лист. – С. 7–9.
5. Коротов В. М. Введение в педагогіку / В. М. Коротов – М. : УРАО, 1999. – 256 с.
6. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навчальний посібник / П. Г. Лузан, О. В. Васюк – К. : ДАКККіМ, 2010. – 296 с.
7. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

Яворська С.

доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА РУБЕЖЕМ

У статті проаналізовано підручники і посібники українських учених ХХ століття, які з різних причин змушені були друкувати свої праці за межами України. Розкрито їхні погляди на методи і прийоми навчання в зарубіжних школах, на структуру уроку, його зміст; визначено, які ідеї, положення, висунуті методистами, зберегли свою значущість для сьогодення.

Ключові слова: *українські вчені, зарубіжна школа, освіта, форми і методи навчання, підручники з української мови, педагог, методист, вправи і завдання, граматики, вчитель.*

Яворская С.

доктор педагогических наук, профессор кафедры украинского языка гуманитарного института Киевского университета имени Бориса Гринченко

УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖЕМ

В статье анализируются учебники и пособия украинских ученых ХХ столетия, которые в силу разных причин вынуждены были издавать свои научные работы за пределами Украины. Раскрыты их взгляды на методы и приемы обучения в зарубежных школах, на структуру урока, его содержание; определены те идеи, положения, которые выдвигали методисты и которые сохранили свою значимость и для настоящего времени.

Ключевые слова: *украинские ученые, зарубежная школа, образование, формы и методы обучения, учебники по украинскому языку, педагог, учитель, методист, упражнения и задания, грамматика.*

Серед учених, вихідців із України, є немало визначних людей, які змушені були деякий час жити далеко від Батьківщини. Наше сьогодення повертає на вітчизняні обшири імена тих науковців, які видавали свої підручники і посібники за межами України, де історичні обставини не дали їм змоги розкрити свій таланти. Їхні праці і сподвижництво не поціновано і через багато десятиліть після смерті. Серед них – І. Огієнко, В. Катран, П. Ковалів, Ю. Шерех, Д. Кислиця та ін.

Зарубіжна школа, зокрема в першій половині ХХ ст., характеризується пошуками нового змісту освіти, новітніх методів, форм і засобів навчання української мови. Розв'язанню цих проблем частково сприяли підручники з української мови, що видавалися за межами України вітчизняними вченими.

Мета статті: проаналізувати теоретичний і практичний матеріал підручників, що вийшли у ХХ ст. за межами України, дослідити принципи їх побудови, з'ясувати погляди науковців на зміст, форми, методи і засоби навчання та ступінь їх реалізації у практиці роботи зарубіжної школи, показати внесок українських учених у методику навчання.

Основний зміст статті. На терені освіти ми втратили упродовж тривалого часу чимало здобутків, залишених нам у спадок справжнім ревнителем національної школи І.І.Огієнком, який займає особливе місце серед українських учених.

Іван Іванович Огієнко (1882–1972 рр.), у духовній діяльності митрополит Іларіон, – видатний учений, український мовознавець, історик церкви, педагог, методист, перекладач, державний, церковний і культурно-освітній діяч. Був міністром освіти (1918 р.) і міністром віросповідань в уряді УНР (1919–1921 рр.) [7: 392]. У січні 1919 р. підписав Закон про мову, яким передбачалось у школах усіх типів викладати українською мовою. За порушення наказу визначалась і міра покарання – усунення з посади, а в окремих випадках – судовий розгляд.

Уже не маючи влади адміністративної, педагог створює підручники, посібники, таблиці для школи і самостійного вивчення української мови. Варті уваги його наочні посібники: “Наглядна таблиця милозвучності української мови”, “Наглядна таблиця знаків розділових”. Їх нині можна з успіхом використовувати в школі як роздатковий матеріал або кодограму для ознайомлення учнів з історією української мови.

Чималу наукову цінність у царині методики навчання мови в початкових класах становлять праці **І. Огієнка**. 1934 р. в часописі “Рідна мова”, що видавався у Варшаві, був надрукований його підручник “*Рідне слово. Початкова граматика української літературної мови*”, призначений для першого року навчання і для самонавчання [6]. Автор намагався укласти книжку, придатну більше для читання, з практичними вправами, у якій було б якнайменше правил для заучування напам'ять.

Заслуговує на увагу методична система вченого. Він прагнув “кожну лекцію вести так, щоб висновок приходив сам собою і щоб подані правила були тільки на повторення та для самоконтролю” [6, с. 39–40]. Кожен параграф побудовано так. Спочатку подано матеріал для спостереження мовних явищ та їх аналіз. Це оповідання або короткі речення, які діти спочатку читають уголос, аналізують, потрібні слова чи речення виписують у таблицю і роблять необхідні висновки.

У “Передмові” автор радить: тим, хто навчається самостійно, цей матеріал слід прочитати голосно і уважно, “звертаючи пильну увагу на нове і незнане”, а потім переписати його. Під час списування підкреслювати всі невідомі слова, намагаючись запам'ятати їх написання, і

“виробити собі правила про те, що пишуть”. Після матеріалу для спостереження сформульовано контрольні питання до теми, що призначалися не тільки для учнів, а й для вчителів – як план уроку; методичні поради, як працювати з матеріалом, що вивчається; яка має бути за змістом бесіда з учнями, на що звернути особливу увагу. Для учнів це повторення вивченого на уроці.

Тим, хто займається самонавчанням, автор радить обміркувати зазначені питання всебічно, не заглядати до правил, а намагатися самим скласти їх. Наступний етап роботи після опрацювання теоретичного матеріалу – формулювання висновків. Для тих, хто відчуває труднощі, в нижній частині сторінки подано правила з коментуванням. Виділене півжирним призначене для запам’ятовування.

Наприкінці параграфа подано завдання, виконання яких спрямоване насамперед “на добре вивчення основ українського правопису; решту призначено на те, щоб учень збагнув самий процес життя мови”. На основі бесіди учні доходять потрібних висновків. І.Огієнко наголошує на потребі проробляти ретельно всі завдання, інакше ніхто “рідної мови не навчиться”.

У другій частині “Рідного слова” (1935 р.) подано основні відомості зі стилістики та ритміки [7]. Автор вважає, що “граматику і стилістику треба викладати разом, як одне ціле – наука про мову” (Рідна мова. – Ч.І. – С.41) [7]. Ця частина складена аналогічно першій. Укладаючи її, І.Огієнко прагнув, щоб діти під час вивчення морфології і “складні” розвивали логічне мислення, усне і писемне мовлення. Він радить, як правильно з методичного погляду складати оповідання: спочатку колективно, після набуття певних навичок і вироблення вмінь – самотійно. Цінною є його порада як для учнів, так і для вчителів: “Нічого ніколи не пишійте, наперед добре не обдумавши” (Рідна мова. – Ч.7) [7, с. 325].

Основна увага, на думку вченого, у навчанні має звертатися на речення. З тієї причини він не надає самотійного значення морфології і приєднує її до “складні”, називаючи це “граматичною революцією”.

У “Передмові до вчителя” зазначено, що книжка призначена для “широких кіл інтелігентного громадянства, що граматики не вчилися”, і для тих, хто вивчатиме мову й поза школою. Автор наголошує на великих зрушеннях в розвитку української мови за тридцять літ і зазначає, що його підручник не тільки для школи, а й для позашкільного навчання.

Цікавим є дібраний матеріал для спостереження. Так, для вивчення теми “Групи слів у мові”, тобто поділ на частини мови (§ 3), І. Огієнко рекомендує розповісти казку про царя.

Був собі один цар. Одного разу скликав він усіх своїх міністрів і захотів перевірити, чи вони справді тямуючі люди, цебто – чи здатні виконувати своє найголовніше завдання: корисно служити народові. От і

загадав він їм задачу: полічити – скільки дерева росте в його царстві, скільки птиці літає над його землею і скільки слів у мові його підданих. І на все те дав їм часу один день, а земля його була велика.

І всі міністри зараз такі слухняно стали за роботу: достали паперу й побігли по царству, пильно записуючи всі дерева, птиці та слова. Але вже над вечір вони потомилися, пристали в роботі й побачили, що вони не списали всього й на п'ять верстов...

І вночі соромно вернулися вони до царя й покійно сказали йому: “Ах! Рубай нам голову, царю, бо ми твоєї задачі такі не зробили...”

Аж тут перед царя виступив бідно вбраний сивий дідусь, що вчив дітей у школі, і повів таку розмову:

“Великий царю! Я не бігав із папером по царству твоєму, щоб виконати загадане. Я сидів собі в бідній своїй хатині й ось зрахував, скільки в тебе дерева, скільки птиці і скільки слів у мові твоїх людей.

У твоїм царстві ростуть дуби, берези, вільхи, осики, сосни, вишні, яблуні й груші. Більше нема. Як бачиш – мало. Сади більше.

У твоїм царстві літають ворони, сороки, горобці, синички й ластівки. Більше птиці нема. Як бачиш – бідно. Розводь більше.

Слів у мові твоїх підданців не багато: їх усі можна перелічити на три питання **хто?, що? який? що робить?** Спитаєш **що?** скажу: **стіл, хата, садок, річка..** Спитаєш **який?** відповім: **зелений, добрий, гарний.** Запитаєш **що робить?** відкажу: **бігає, цвіте, несе, росте.** Як бачиш – слів не багато. Будує школи, навчає народ – більше буде...”

Замовк дідусь, низько вклонився цареві й тихо відійшов собі...

Засвітилося обличчя цареві, підвівся він із трону золотого, щиро обняв і поцілував старого й настановив його коло себе за найпершого міністра...(с. 370).

Такі прийоми зацікавлення, на думку І. Огієнка, сприятимуть кращому розумінню поділу слів на частини мови, яких у книжці виділено десять – п'ять змінних і п'ять незмінних. Усі частини мови – це групи слів. Прислівник – “це група слів мови, що визначає якість дії, цебто дієслова”. “Вигук – це така група слів мови, що визначає ті слівця, що ми їх викрикуємо, щоб зазначити наші душевні переживання або звуконаслідування” (ч. 8, С. 371).

Для засвоєння теоретичного матеріалу учений застосував метод індукції в поєднанні з самостійною роботою. Він вважав, що для удосконалення навичок грамотного письма важливо “навчити передавати думки своїм словом на папері”. У перших трьох виданнях підручника цій меті слугували ілюстрації (малюнки), у четвертому, зазначає І. Огієнко, з причин матеріальних нестатків їх замінено завданнями на складання невеликих оповідань, що мають бути “цілими й закінченими, по змозі

гарненькими змістом і формою” (с. 40). Роботу над ними слід проводити спочатку перевіряючи колективно, а потім самостійно.

Завдання до вправ учений пропонує різні: *спишіть; скажіть, як буде по українському; вимовляйте правильно слова, прочитайте по-старослов'янському слова і скажіть, як буде по-польському; як змінилися слова в нашій мові, впишіть у накреслену таблицю слова по рядках; придумайте і запишіть, перепишіть і запам'ятайте* та ін. Зазначимо, що у практичній частині часто не враховуються вікові особливості учнів, не всі завдання посилені для учнів першого класу, хоча за змістом вони цікаві.

У цілому теоретичний матеріал викладено просто, дохідливо, зрозуміло, проте для учнів першого класу він іноді є надто складним, оскільки автор для висвітлення мовних явищ (відомості про мову, з фонетики) вдається до історичних екскурсів (появи звуків ь, ъ, “юса великого”, “юса малого” та ін.), до прийому порівняння таких явищ в інших мовах.

Ілюстрований матеріал для характеристики теоретичної частини дібрано вдало, важливе виділено курсивом або півжирним шрифтом. Позитивним є також цікавий за змістом матеріал для спостереження. Це переважно твори усної народної творчості, у тому числі і граматичні казки, скоромовки, притчі, легенди, оповідання, складені автором окремі речення, вірші, взяті з творів Шевченка. Посилань на джерела дуже мало.

Як бачимо, в підручнику є хибні думки, що суперечили науці, і водночас багато цінного з методичного погляду.

Поміж тих, чиї праці сприяли удосконаленню навчального процесу, – П. Миролубний, Ю. Шерех, П. Ковалів, В. Катран, І. Бережний та ін.

На початку 50-х рр. у Торонто побачила світ “Українська мова” **Панаса Миролубного** [5]. Підручник призначався насамперед для роботи з двома класами (другим і третім). У ньому зазначено, що завдання вчителя – підготувати дітей до сприйняття елементарної граматики. На початку книжки подано вправи для повторення за перший клас.

З методичного погляду матеріал доступний для дітей такого віку. У розділі “Усний і письмовий розвиток мови” дібрано матеріал для повторення і кращого засвоєння вивченого, тексти для вільних диктантів, усних і письмових переказів.

В окремому розділі подано відомості про вірші, проте це не теорія літератури. Автор підкреслює, що мета розділу – привчити дітей логічно мислити. Він рекомендує вчителю перед читанням тексту вірша подати відомості про автора (враховуючи склад класу).

У додатку – зразки дитячої декламації. Оскільки це матеріал не програмовий, підручник можна було використовувати і для роботи у групах з дорослими. Своєму призначенню він відповідав.

У Торонто (Канада) в 1946 р. видав “Головні правила українського правопису” **Юрій Шерех** [10]. У “Передмові” зазначено, що правила складено на основі “Харківського” правопису, ухваленого до вжитку 1928 р. за редакцією О.Синявського, який згодом допомагав створенню “Правописного словника” Г. Голоскевича (вид. 7, Х.; К., 1930 р.). Ю. Шерех у “Головних правилах” подає норми написання “приростків” і “наростків”, слів “укупі й нарізно, з розділкою” (дефісом), а також написання “чужих” слів. Книжка була цінним надбанням для емігрантського загалу українців, для всіх, хто прагнув підвищити свою грамотність.

У Мангаймі, ФРН, 1946 р. була видана “Грамматика української мови” (ч. 1) Автор – **В. Камран** [2]. У підручнику два розділи: “Фонетика” (загальна частина) з матеріалом про склад слова, чергування звуків і “Морфологія” (спеціальна частина), в якому подано десять частин мови. У дієслові виділено дійменник (інфінітив), минулий і передминулий час. Метод викладу – дедуктивний. Крім теоретичної, є й практична частина. Підручник призначався для учнів старших класів гімназії та для самоосвіти.

1946 р. також у ФРН, у Мюнхені, вийшла “Грамматика української мови”. Автор – **П. Ковалів** [4]. На титульній сторінці зазначено: “Відділ Культури і Освіти при Центральному представництві Української Еміграції” дозволив видання до вжитку як підручник для шкіл, гімназій і самоосвіти. Отже, підручник призначався як для учнів шкіл, так і для широких верств української громадськості. Матеріал граматики подано в досить стислому викладі, розкрито основні фонетичні, морфологічні і синтаксичні закони української мови, що створювало підґрунтя для засвоєння “літературної мови і літературного письма”. Теорію викладено у не переобтяженому для читача вигляді – без обов’язкових посилань виучувати правила, аби після прочитаного можна було свідомо збагнути мовні явища і самому дійти певного висновку. Для глибшого засвоєння матеріалу до окремих теоретичних питань додано історичну довідку (наприклад, до чергування звуків).

Відповідних завдань для граматичних вправ немає, оскільки, на думку автора, це не робоча книжка, а лише грамматика, що поступово і послідовно розкриває закони української мови на основі розуміння їх для застосування у практиці читання й письма.

У синтаксисі подано відомості про просте речення (речення з “однорядними членами”, відокремлені члени речення) і складне (період, “складно-підрядне”, “складно-сурядне”, безсполучникове, пряма і непряма мова). Складні речення поділяються на види за логіко-граматичною класифікацією.

Автор визначив її значення так: книжка буде корисна тим, “хто хоче мати під руками граматику як провідник, що дає пояснення й відповіді, які виникають у мовній практиці”.

У Мюнхені для учнів гімназії в 1947 р. вийшов посібник “Грамматика української мови” **Ю. Шереха і Д. Кислиці** [11]. Упорядники ставили собі за мету подати конспективний курс з мінімумом матеріалу для вправ. Книжка мала правити за основу для засвоєння головного з того, що подає вчитель. Складається вона з двох “елементів: визначень (правил) і вправ”. Коментарі до визначень подано в мінімальній кількості. Окремі визначення дещо спрощені. У “Слові для вчителя” автори зауважують, що у випадку, коли сам термін “досить виразний”, визначення не подаються взагалі (наприклад, про вставне речення). Теоретичний матеріал ілюструють речення і тексти з творів письменників “з усіх кутків земної кулі”. У викладі матеріалу синтаксису застосовується логіко-граматична класифікація. Метод – індуктивний. Вживаються терміни “відносно-незалежні підрядні речення” (підрядне стосується головного як цілого). Рівнозначні сучасним наслідковим і супровідним. Речення, що складається з трьох і більше простих, визначається як речення з супідрядним зв’язком, однорядною супідрядністю та ступеневим зв’язком. Крім теоретичної частини, є практична із вправами і різними завданнями до них.

Посібник і поданим теоретичним матеріалом, і методичними порадами сприяв удосконаленню навчального процесу.

Ще один підручник для шкіл і самоосвіти вийшов 1949 р. в Авгсбурзі (ФРН) [8]. Автор – **О. Панейко**. На зворотному боці титульного аркуша зазначено: “Відділ культури і освіти ЦПУЕ рекомендує як єдиний підручник української мови для середніх шкіл і для самоосвіти”.

У теоретичному матеріалі подаються відомості з фонетики, морфології (словотвір, частини мови). Автор вживає застарілі терміни: *наростки, приростки, протяжні і наворотні дієслова, форми наворотного стану*. В іменнику виділяє жіночу, чоловічу і середню відміни.

Своєму призначенню підручник загалом відповідав.

1955 р. у Нью-Йорку четвертим, переробленим виданням вийшов підручник **К. Кисілевського** “Грамматика української мови для школи й самонавчання” [3]. Учням четвертого року навчання автор пропонує вивчати матеріал за такою програмою: основи *звучні* (звуки, букви, знаки, склади), відміни, правопис (с. 3–38); учням п’ятого року навчання – поглиблювати *звучню*, “цілу відміну”; шостого – *словництво*, “цілу складню” і повторювати весь матеріал (с. 39–51). Зауважимо, що в підручнику такого поділу на класи немає, про зміст матеріалу щодо класів читаємо наприкінці в рекомендаціях автора.

Теоретичний матеріал викладено дуже стисло, відповідно до вікових особливостей учнів, у певній послідовності. Багато уваги приділено практичним вправам. Матеріал подано індуктивним методом: діти спостерігають мовні явища, вивчають основи української граматики. Вправи для закріплення мають різні завдання: *перепишіть, назвіть, напишіть (складіть) речення, поділіть, порівняйте, запам'ятайте, подумайте, відшукайте, вивініть крапки, вивініть крапковані місця відповідними формами, виберіть, підкресліть, прочитайте і скажіть* тощо.

Загалом підручник свою функцію виконував.

За межами України (Торонто–Нью-Йорк) 1968 р. видана книжка **Дмитра Солов'я** „Цікава граMATика“ [9].

У ній зібрано ігри, загадки, скоромовки, „вправи для науки і розваги в школі, в родині, в молодших товариствах” з необхідним додатком – відповідями. Матеріал призначений для індивідуальної та гурткової роботи, різний за складністю.

Завдання, яке ставив перед собою Д.Соловей, – „виховувати в молоді зацікавлення до української мови та любов до неї, з одного боку, а з другого – поширювати у цієї молоді лексичний запас слів з української мови”. Автор наголошував на обов'язковості систематичної перевірки всіх учасників гри розуміння семантики окремих слів, пояснення їх значення й походження. „Поза цим усім праця з матеріалом, що його тут подано, має допомагати розвитку в молоді уваги й допитливості” [9: 5, 6]. Наприкінці книжки вміщено відповіді, здебільшого докладні; є вислови українських письменників про мову, завдання для розвитку мовлення на конкретну тему, для вивчення напам'ять. Безперечно, посібник виховував в учнів любов до української мови, прислужився вчителям, зростанню їхньої методичної майстерності.

1974 р. за межами України надруковано підручник **Івана Бережного** „Українська мова: Початкова граMATика“ [1], який охоплює окремі елементи фонетики, морфології, „синтакси” та деякі правописні правила. У ньому до всіх теоретичних положень дібрано відповідний ілюстративний матеріал, вправи і завдання.

Свою книжку автор радить використати в початковій школі після вивчення букваря. Назвою „Українська мова” наголошується: вивчається не граMATика, а сама мова з лексичного і граMATичного погляду, що є можливим і доцільним для цього віку, оскільки саме в молодших школярів виявляється живе зацікавлення словом, його значенням і формою.

Кожен розділ складається з двох частин: практичної і теоретичної. Мета кожного розділу – навчити учнів живої української літературної мови. Цим пояснюється велика кількість текстового матеріалу, авторами яких є відомі українські письменники.

На першому плані в І.Бережного – практична мета: навчити правильно писати, застосовуючи прийом спостереження за граматичною будовою мови з виконанням вправ і засвоєнням при цьому необхідного теоретичного матеріалу.

Отже, основна мета ускладнюється теоретичним завданням. Методика навчання – індуктивна: під керівництвом учителя учні аналізують наведені мовні факти і роблять певні узагальнення, далі виконують вправи з практичними висновками.

Основні види роботи – спостереження і виконання вправ у письмовій і усній формах з переважанням перших. Вправи різноманітні, цікаві. Добір їх, побудова, зміст свідчать про неабиякі знання автором української мови і методики її навчання.

Та попри все позитивне книжка не позбавлена недоліків. Це насамперед неврахування вікових можливостей учнів у доборі теоретичного матеріалу. Зовсім немає матеріалу з розвитку культури мовлення, акцентології, що є надто важливим для вивчення мови в будь-якому класі, а на початковому етапі й поготів, оскільки пов'язано з виробленням навичок грамотного письма і якостей читання. Інколи вживаються невластиві українській мові конструкції іменника з прийменником.

У цілому „Грамматика української мови“ є певним педагогічним здобутком, цінна і цікава для вчителів, учнів, батьків і тих, хто прагне самотужки навчати дітей мови.

Отже, кожний із учених по спромозі намагався прислужитися викладанню української мови в школі за межами України, а відтак і специфіці застосовуваних там методів і прийомів, сприяв вихованню любові до рідної мови, українського слова.

Література

1. Бережний І. Українська мова: Початкова грамматика / І. Бережний. – Ч. 1. – Торонто – Детройт: Нові дні, 1974. – 64 с.
2. Катран В. Грамматика української мови. Ч. 1. Фонетика і морфологія: підручн. для старших класів гімназій і самоосвіти /В. Катран. – Мангайм: Відродження, 1946. – 166 с.
3. Кисілевський К. Грамматика української мови для школи й самонавчання / К.Кисілевський. – 4-е вид., перероб. – Нью-Йорк, 1955. – 52 с.
4. Ковалів П. Грамматика української мови / П. Ковалів. – Мюнхен, 1946. – 142 с.
5. Миролубний П. Українська мова: Початковий підручник української мови / П. Миролубний. – Торонто: Нові дні, 1952. – 93 с.
6. Огієнко І. Рідне слово: Початкова грамматика української літературної мови. Для першого року навчання й для самоуків // Рідна мова. – 1934. – Ч. 1. – С. 39; Ч. 2. – С. 76–79.
7. Огієнко І. Рідне слово: Початкова грамматика української літературної мови. Ч. 2 // Рідна мова. – 1935. – Ч. 7. – С. 323–330; Ч. 8. – С. 370–378; Ч. 9. – С. 417–428; Ч. 11. – С. 515–520; Ч. 12. – С. 539–545.

8. Панейко О. Граматика української мови: підручн. для середн. шк. і для самоосвіти / О. Панейко. – Авгсбург: Відродження, 1949. – 285
9. Соловей Д. Цікава граматики / Д. Соловей. – Торонто – Нью-Йорк: Шкільна Рада УККА, 1968. – 77 с.
10. Шерех Ю. Головні правила українського правопису / Ю. Шерех. – Торонто: Прометей, 1946. – 59 с.
11. Шерех Ю. і Кислиця Д. Граматика української мови: посібн. для гімназії: Синтакса / Ю. Шерех, Д.Кислиця. – Мюнхен: Українська трибуна, 1947. – 83 с.
12. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови в початкових класах (XVI–XX ст.) / С.Т. Яворська / [за ред. М.П. Кочергана]. – Слов'янськ: ПП „Канцлер”. – Кн. 2 (30–90-і роки XX ст.). – 207с.
13. Яворська С.Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови в середній школі: У 2-х кн. / С.Т. Яворська / [за ред. А.П. Загнітка]. – Слов'янськ: Канцлер, 2004. – Кн. 2 (30–90-і роки XX ст.). – 188 с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Кузьміна О.

доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ
«Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 373.018.32:316.624-057.874

**ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЦІННІСНИХ
ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ У КРИЗОВИЙ ПЕРІОД ЇЇ ЖИТТЯ**

У статті доведено, що на процес формування життєвої компетентності підлітків, які є вихованцями інтернатних установ впливає їх моральний внутрішній світ, їх ціннісні орієнтації. При формуванні життєвої компетентності у старшокласників необхідно враховувати специфіку їх розвитку, стан здоров'я, особливості формування особистості в інтернатній установі.

Ключові слова: особистість, життєва компетентність, школа-інтернат, ціннісні орієнтації.

Кузьміна Е.

доктор педагогических наук, доцент заведующая кафедрой педагогики
ГВУЗ „Донбасский государственный педагогический университет”

**ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ В КРИЗИСНЫЙ
ПЕРИОД ЕЕ ЖИЗНИ**

В статье говорится о том, что в процессе формирования жизненной компетентности у воспитанников интернатных учреждений необходимо учитывать специфику их развития, состояние здоровья, особенности их жизни в интернате.

Ключевые слова: личность, жизненная компетентность, школа-интернат, ценностные ориентиры.

Kuzmina H.

doctor of pedagogical Sciences, associate professor, the head of the Department
of pedagogics of the Donbas State Pedagogical University

**FORMING LIFE COMPETENCY AND VALUES OF YOUNG PEOPLE
AT THE CRISIS PERIOD OF THEIR LIFE**

In the article there is proved that on the process of forming life competency of teenagers who are inmates of residential institutions there affects their moral inner world, their value orientations. While forming life competency in high school students it is necessary to take into account the specifics of their development and health, the peculiarities of the formation of personality in residential institutions.

Key words: personality, life competency, residential institution, value orientations.

Постанова проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Життя дитини в інтернаті, на думку фахівців, негативно впливає на здатність навчитися жити самостійно і стати продуктивним членом суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему формування життєвої компетентності, і вказують на її специфічність у формуванні життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів. (Г.М. Бевз, І.Єрмаков, І.В.Дубровіна, І. Кон, В. Лисенко, А. Маковецький, Н.К.Максимова, К.Л.Мілютіна, В.М.Піскун, та ін.)

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів базується на основі розуміння емоційного, фізичного і соціального стану дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблема формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів складна, багатогранна й багаторівнева. Вона базується на основі розуміння емоційного, фізичного і соціального стану дитини. Ціннісні орієнтації та моральний світ дитини є основою цього процесу.

Фахівці стверджують, що життя в інтернаті сповільнює фізичний і психічний розвиток, погіршується оволодіння мовленням, пізнавальними здатностями, погіршується здатність навчитися жити самостійно.

Порушення природних контактів з матір'ю перешкоджає розвитку здатності дитини в майбутньому вступати в контакт і дружити, що веде до затримки емоційного, соціального й фізичного розвитку. Діти, що утримуються в інтернатах, часто проявляють апатію, безсистемну дружелюбність, загальну тривогу й підвищений страх. Їхнє поведження характеризується «підвищеною активністю, неорганізованим поведженням, вимогами любові й уваги, поверховістю відносин, відсутністю нормального занепокоєння як реакції на невдачу або критику, і соціальною дезадаптацією.

Західні психологи розглядають розлади дітей, які виховуються в інтернатах, як порушення прихильності (attachment disorder), порушення регуляції поведження (behavioral regulatory disorder) і множинні системні порушення (multi-system disorder). Ці складні, часто пов'язані між собою проблеми, можуть призводити до недостатньо гарного оволодіння

читанням, недорозвитку розумових функцій, агресивному або антигромадському поведженню, невмінню критично мислити, імпульсивності, невмінню розрізнити причину й наслідок .

Виконуючи завдання нашого дослідження ми деталізуємо особливості формування життєвої компетентності саме учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Згідно традиційної вікової періодизації, розробленої А.Петровським, старший шкільний вік, або ж рання юність, охоплює вікові межі 14,5-15 – 17 років і припадає на період навчання в 10-11 класах загальноосвітньої школи-інтернату. Це вік безпосередньої підготовки підростаючої особистості до життя, вибору майбутньої професії, вступу в шлюб і створення сім'ї.

Як доводять численні дослідження, цей період характеризується відносно спокійним біологічним розвитком організму, більш ритмічною, порівняно з підлітковим віком життєдіяльністю, збільшенням фізичної сили, росту, активності й витривалості. На цей час припадає завершення формування та функціонального розвитку всіх органів і систем юнака та дівчини. Розширення кола соціальних ролей і обов'язків сприяє формуванню основних компонентів спрямованості особистості, зокрема, світогляду, переконань, духовних потреб, ідеалів, пізнавальних інтересів тощо.

Саме в ранньому юнацькому віці головним новоутворенням є відкриття власного Я, розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей, поява життєвого плану, настанова на свідому побудову власного життя. Значної ваги у свідомості старшокласників набуває усвідомлення ними тих якостей оточуючих людей і своїх власних, які зумовлюють людські взаємини.

У ранній юності значно зменшується гострота міжособистісних конфліктів і меншою мірою проявляється негативізм у взаєминах з оточуючими людьми. Покращується загальне фізичне і емоційне самопочуття дітей, зростає їхня контактність та комунікативність. Відзначається більше витримки у поведінці. Усе це засвідчує, що криза підліткового віку або пройшла, або ж іде на спад. Одночасно відбувається стабілізація внутрішнього світу, що виявляється у зниженні рівня тривожності, нормалізації самооцінки.

Високого рівня розвитку набуває емоційно-вольова сфера, в якій важливу роль починають відігравати почуття дружби і кохання. Зростає результативність самовиховання як усвідомленої діяльності, спрямованої на вдосконалення себе самого, на вироблення у себе позитивних якостей, звичок і подолання негативних. Цьому сприяє поступове підвищення самокритичності в оцінці власної поведінки, діяльності, наявних рис характеру, реальних можливостей і властивостей. Самовиховання при цьому спрямовується на віддалену мету, пов'язану з життєвими

перспективами. У сфері потреб і мотивів спостерігаються новоутворення: потреба й бажання віднайти сенс життя; важливу роль починають відігравати такі особистісні якості, як прагнення до аналізу, оцінки себе та оточуючих, налаштованість на подолання труднощів [5, с. 32-37].

У сиріт старшого підліткового віку стосунки нерідко будуються на „корисності” дорослих чи виконанні справ, спостерігається прояв легких почуттів, лицемірства, морального пристосуванства, ускладнень у формуванні самосвідомості (переживання своєї неповноцінності), у спілкуванні проявляється настирливість, незаперечна потреба любові й уваги, емоційна вразливість, що свідчить про відкритість для дорослого. Головне вчасно увійти в життя дитини, скорегувати її поведінку.

Юність – пора самоаналізу та самооцінок. Самооцінка у певному віці здійснюється шляхом порівняння ідеального „я” з реальним. Але ідеальне „я” ще не вивірене і може бути випадковим, а реальне „я” ще всебічно не оцінено самою особистістю. Це об'єктивне протиріччя в розвитку особистості старшокласника – учня загальноосвітньої школи-інтернату може викликати в нього внутрішню невпевненість у собі і супроводжується інколи зовнішньою агресивністю, розв'язаністю. Питання „хто я такий?” має на увазі не стільки самоопис, скільки самовизначення: „Ким я можу й повинен стати, які мої можливості й перспективи, що я зробив і ще можу зробити в житті?” [8, с.83].

Особливо значущим для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів є цей період, оскільки в цьому віці завершується статева ідентифікація, прийняття дорослих статевих ролей, процес перетворення хлопчиків на чоловіків, дівчаток – на жінок, тобто формується психологічна стать. Рання юність не менш психологічно складний період, ніж підлітковий. Але на цьому віковому етапі не так гостро позначаються фізіологічні та ендокринні процеси, відсутні різкі зміни у сприйнятті себе і оточуючих. Натомість інтенсивніше формується внутрішня позиція молодих чоловіків і жінок, виникає своє ціннісно-смісловне розуміння тих якостей людини, які характеризують її як представника певної статі, активізується вироблення особистих поглядів на характер взаємостосунків чоловіка і жінки. Виникає підвищена потреба у спілкуванні з однолітками протилежної статі, відкривається власна сексуальність.

На старший шкільний вік, згідно періодизації психосексуального розвитку людини, припадає етап формування психосексуальної орієнтації, під чим розуміється система платонічних, еротичних, фізичних переваг, потягу до осіб протилежної чи однакової статі (хто мені подобається, кого я люблю) [3, с.124]. У цей період відбувається вибір об'єкта статевого потягу з його індивідуальними особливостями, створення «портрету» майбутнього

супутника життя; активністю відпрацювання навичок комунікації, програвання залицання у хлопчиків і реакції на нього дівчаток [3, с.125].

Зміна тіла у хлопчиків і дівчат під впливом бурхливих гормональних процесів може викликати у них тривогу і створити проблеми, що зашкодять розвитку здорової сексуальності. Особливо загострюються ці проблеми, зважаючи на відсутність батьківської уваги до дорослішання дитини та переважний вплив інформації однолітків на усвідомлення та оцінку процесу статевого дозрівання.

Найбільш суттєвий вплив на психосексуальний розвиток юнаків – учнів старших класів інтернатних закладів справляють соціальні й психологічні чинники. Як доводять вчені, сексуальна активність підлітків і юнаків не стільки залежить від їх власної статевої зрілості, скільки від культурних норм їх вікової групи, соціальних умов розвитку. Водночас доведено об'єктивно існуючу суперечність у статевому розвитку підростаючого покоління – великий розрив між статевою і соціальною зрілістю. Відомо, що статеве дозрівання у дівчаток настає у 14-15 років, у більшості хлопців – у 16-17 років. Однак статева зрілість у цьому віці знаходиться в дисгармонії з фізичним і психічним розвитком, що загострюється й різними соціальними факторами (дорослі ще не визнають права юнака на соціальну незалежність, наголошуючи в основному на його матеріальній залежності та відсутності життєвого досвіду).

Сукупний вплив різних чинників може спричинити у цей період найрізноманітніші проблеми, як підтверджує нинішня реальність, з переважаючим негативним спрямуванням. Маємо на увазі те, що під впливом різного роду соціальних негараздів чи, навпаки, прогресуючих сучасних модних тенденцій (ліберальна сексуальна мораль, «сексуальність» ЗМІ, доступність порнографічної продукції та ін.) в старшому шкільному віці вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів виникають і закріплюються певні уявлення про сексуальність, статеві чи сексуальні відносини, формуються основи сексуального здоров'я.

Література

1. Бевз Г.М. Психологічні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування // Надання допомоги „дітям вулиці” та соціально незахищеним дітям і підліткам: Інф.-метод. зб. / За ред. С.В.Гостюхової. – К.: Акстанманн. – Вип. 5 – С. 44-49.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С.23-34.
3. Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді: потенціал громади: метод. матеріали до тренінгу / [Авт.-упоряд. Н.В.Зимівець]; за заг. ред. Г.М. Лактіонової. – К. : Наук.світ, 2004. – 205 с. , с.124.
4. Кон И.С. Введение в сексологию: учеб. пособие для студ. вузов / Игорь Семенович Кон. - М. : Олимп, Инфра, 1999. – 286 с., с. 32-37

5. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
6. Лисенко В.П. Особливості ціннісної структури підростаючої особистості// Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб./ За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К.: АПНУ, 1997. – С.65-67.
- 7.Маковецький А.М. Формування морального світу молоді та її ціннісних орієнтацій у кризовий період життя суспільства: Автореф. дис.... докт. соціолог. наук: 22.00.04. – К., 1994. – 37 с
- 8.Методичні рекомендації для соціальних працівників щодо соціального супроводу випускників соціальних закладів (зокрема інтернатних) / Т.В. Бондаренко, О.В.Вакуленко, Н.М.Комарова. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 168 с., с.83.
- 9.Молодь на порозі самостійного життя / Д.А.Дмитрук (кер. авт. кол.), О.О.Яременко, О.М.Балакірева, Т.В.Бондар, Д.М.Дікова-Фаворська та ін. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 166 с. , с.18.

Найдьонова Ю.

студентка 5 курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ Донбаського державного педагогічного університету

Сипченко О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет

УДК 37.015.31-057.874

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті представлено особливості організації творчої діяльності молодших школярів. Визначено актуальність означеної проблеми та охарактеризовано основні проблеми в організації творчої діяльності учнів. На підставі ґрунтовного аналізу розкрито сутність поняття «творчість» та доведено, що необхідною умовою формування творчості учня й організації педагогічного процесу є розвиток творчого потенціалу вчителя. У ході дослідження встановлено, що у процесі підготовки вчителя до організації творчої діяльності молодших школярів слід урахувувати творчі якості особистості учнів та наведено їх характеристики. Представлено основні структурні компоненти творчої активності особистості та подано їх детальний аналіз. Доведено важливість дотримання психолого-педагогічних умов, які сприятимуть розвитку пізнавальних можливостей учнів. Окреслено шляхи підвищення рівня творчості молодших школярів. Наголошено на важливості врахування особливостей рівня розвитку творчості кожної дитини. Здійснено пошукову роботу щодо організації творчої діяльності учнів 4 класу Костянтинівської ЗОШ № 1.

Ключові слова: *творчість, творча діяльність, творча особистість, педагогічний процес, творчі якості учня, структурні компоненти творчої*

активності особистості, навчально-виховний процес, психолого-педагогічні умови, психолого-педагогічні методи.

Найдёнова Ю.

студентка 5 курсу українсько-англійського відділення філологічного факультета Донбасського державного педагогічного університету

Сыпченко О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи державного вищого навчального закладу Донбасський державний педагогічний університет

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены особенности организации творческой деятельности младших школьников. Определена актуальность проблемы и охарактеризованы основные проблемы в организации творческой деятельности учеников. На основе тщательного анализа раскрыта сущность понятия «творчество» и доказано, что необходимым условием формирования творчества ученика и организации педагогического процесса является развитие творческого потенциала учителя. Отмечается важность учета особенностей уровня развития творчества каждого ребенка. Проанализирована организация творческой деятельности учеников 4 класса Константиновской СОШ № 1.

Ключевые слова: *творчество, творческая деятельность, творческая личность, педагогический процесс, творческие качества ученика, структурные компоненты творческой активности личности, учебно-воспитательный процесс, психолого-педагогические условия, психолого-педагогические методы.*

Naidenova J.

5 year student of the Ukrainian-English department of the philological department of the Donbas State Pedagogical University

Sypchenko O.

candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the department of higher school Pedagogics of the Donbas State Pedagogical University

TO THE PROBLEM OF ORGANIZATION OF CREATIVE ACTIVITY OF PUPILS OF PRIMARY SCHOOL

The peculiarities of organization of creative activity of pupils of primary school are represented. The urgency of the problem is determined and the major problems in organization of creative activity of pupils are examined. On basis of intensive analyses the nature of the concept “creativity” is revealed and it is proved that the development of teacher’s creativity is an important condition for

forming of pupils' creativity and organization of pedagogical process. The need for creative activity being in accordance with the peculiarities of the level of children's development is stressed. The organization of creative activity of pupils of the school № 1 of Konstantinovka is analyzed.

Keywords: *creative work, creative activity, creative personality, pedagogical process, creative qualities of pupil, structural components of creative activity of personality, teaching and educational process, psycho-pedagogical conditions, psycho-pedagogical methods.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Значення творчої діяльності в навчанні, вихованні та розвитку дітей важко переоцінити. Тому одним з головних педагогічних завдань є виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислювати набутий досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві тощо. Це завдання відображене в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, у якій підкреслюється необхідність застосовувати нові педагогічні технології для формування творчих здібностей учнів [7].

Формування творчої особистості, реалізація її природних нахилів і здібностей в освітньому процесі є стратегічним завданням, визначеним II Всеукраїнським з'їздом педагогічних працівників [3]. Творчість постає необхідним елементом у навчальній діяльності, що не тільки полегшує сприйняття нового матеріалу та сприяє його швидкому засвоєнню, але й викликає естетичне задоволення, палке бажання йти шляхом свого розвитку, долаючи складні ділянки у навчанні, обходячи невизначеність та звичне ставлення до нього, знаходячи кожного разу щось нове, привабливе і цікаве в почутому, побаченому й пережитому [13, с. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема розвитку особистості, здатної до самоактуалізації у процесі творчої діяльності, визначення її різних аспектів привертала увагу багатьох дослідників. Так, вітчизняні та зарубіжні психологи М. Арнаудов, Т. Дуткевич, О. Зельц, А. Кестлер, Г. Костюк, В.Роменець, С. Рубінштейн, З. Фрейд та інші розкривають поняттєво-категоріальний апарат осягнення творчого процесу: фантазія, гра, уява, інтерес, оригінальний образ, обґрунтовують психологічні аспекти процесу творчості, пропонують методики розв'язання творчих задач та "трагедію" процесу творчості.

Дослідження теоретико-методологічних підходів до пізнавально-творчого розвитку школярів представлено в роботах В. Ананьєва, Г.Батищева, О. Божович, Л. Буєвої, Л. Виготського, Ю. Гільбуха, В.Давидова, О. Леоньєва, Н. Менчиської, В. Моляко, К. Платонова, Я.Пономарьова, Н. Тализіної, Б. Теплова та ін. Учені обґрунтували необхідність у постійній

стимуляції, психологічній підтримці, об'єктивній оцінці пізнавальної, особливо пізнавально-творчої роботи молодших школярів.

Вивчення проблеми розвитку самостійності і творчої активності учнів стало предметом наукових праць відомих педагогів В. Андреева, Н.Бібік, М. Богданович, М. Вашуленка, Л. Варзацької, В. Загвязинського, Л.Коломійченко, В. Краєвського, І. Кутузова, І. Лернера, С. Логачевської, М. Нікандрова, О. Савченко, С. Сисоєвої, Н. Щуркової тощо. У своїх працях вони досліджують надзвичайно широкий спектр проблем організації творчої діяльності школярів, що потребують негайного вирішення. При цьому існує різноманіття поглядів на взаємовідношення між учителем та учнем, на творчість учня та педагога.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у вивченні особливостей організації творчої діяльності молодших школярів та окресленні шляхів підвищення рівня творчості учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Організація навчання, яке націлене на розвиток особистості учнів шляхом перетворення їх з об'єкту в суб'єкт навчання, можливо лише за умови формування їхньої самостійності, пізнавальної активності та творчої діяльності, що неоднаково трактувалося впродовж тривалого часу. Більшість дослідників визначає це поняття як діяльність людини, що спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей, необхідними компонентами якої є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту [10, с. 44].

Водночас у психолого-педагогічному словнику поняття «творчість» має наступне визначення: «систематично організована структура індивідуальних якостей особистості, що формується протягом усього життя людини та постає продуктом взаємовідносин людини з оточуючим середовищем» [6, с. 107]. У свою чергу Е. Фромм пропонував наступне визначення поняття творчості: «Це здатність дивуватися та пізнавати, уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового та здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду» [8, с. 351]. Також творчість найчастіше визначається як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Згідно з С. Рубінштейном, «творчою є будь-яка діяльність, яка створює щось нове, оригінальне, що до того ж входить не тільки в історію розвитку самого творця, але й в історію розвитку науки, мистецтва тощо» [11, с. 578].

Правильне розуміння творчості особливо важливе в педагогічному процесі. Проте учнів часто орієнтують не на власний сенс творчої для них задачі, не на адекватну мотивацію, спрямовану на саму задачу, а на

плаский і мертвий результат-відповідь, на «ознаки», що вимагаються заздалегідь і пов'язані з нагородою, цілком сторонньою самому змісту задачі. Дійсна творчість як процес і відношення підмінюється її продуктивністю.

Аналіз практики педагогіки початкової школи дає можливість виявити протиріччя між необхідністю забезпечення надзвичайно широкого спектру засобів навчання і виховання, які б сприяли творчому розвитку учнів, і відсутністю стрункої системи змісту, форм і методів цієї роботи. Частково розв'язати цю суперечність можливо, забезпечивши творчий розвиток молодшого школяра науково обґрунтованими педагогічними умовами, системою педагогічного впливу на особистість учня, засобами образотворчого мистецтва.

Отже, перед сучасною загальноосвітньою школою, коли дитині потрібні не тільки знання, але й високий творчий потенціал, компетентність, сформованість особистісних якостей, поряд із традиційними завданнями, постають завдання творчого розвитку особистості. Розвиток творчого потенціалу вчителя є необхідною умовою творчості й організації педагогічного процесу [12, с. 7-8]. Тому у процесі підготовки вчителя до організації творчої діяльності молодших школярів слід урахувувати творчі якості особистості учня, сукупність яких визначає його творчі можливості, і на розвиток яких учителям слід звернути увагу.

Представимо творчі якості учня, сукупність яких відображає його творчі можливості:

1. Підсистема спрямованості на творчу діяльність: позитивне уявлення про себе, бажання пізнати себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до одержання нової інформації, фактів.

2. Підсистема характерологічних особливостей особистості: сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, упевненість у своїх силах і здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, уміння довести почату справу до кінця, працелюбність, емоційна активність.

3. Підсистема творчих умінь: проблемне бачення, здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, здатність до дослідницької діяльності, уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, розвинута уява, фантазія, здатність до виявлення суперечностей, здатність до подолання інерції мислення, здатність до міжособистісного спілкування.

4. Підсистема психічних процесів: альтернативність мислення, дивергентність мислення, точність мислення, готовність пам'яті, асоціативність пам'яті, цілісність, синтетичність, свіжість і самостійність сприйняття, пошуково-перетворювальний стиль мислення [4, с. 312].

Цікавими для нашого дослідження є запропоновані В. Гаврилюк основні структурні компоненти творчої активності особистості:

- пізнавально-діяльнісний – активність дитини в оволодінні знаннями, уміннями та навичками, що є важливими для відповідної творчої діяльності, стимулює особистість до самостійної творчої праці, забезпечує її вміння використовувати здобуті знання під час розв'язання творчих завдань;

- мотиваційно-вольовий – сформованість у дитини позитивних мотивів творчої діяльності, вольових рис особистості та її ціннісних орієнтирів, що забезпечують залучення у творчу діяльність;

- змістовно-операційний – сформованість активно-перетворювального ставлення дитини до власної діяльності, цілісність змісту, форм і методів творчої діяльності, її перспективність, цілісність, мобільність, результативність та надійність;

- емоційний – здатність особистості до активного творчого сприйняття оточуючої дійсності, уміння спілкуватися з іншими людьми (однолітками, педагогами), у процесі якого відбувається налагодження позитивних контактів, зміна особистісних установок, прийняття колективних норм життєдіяльності;

- самооцінний – прагнення дитини до творчого пізнання своєї особистості, виявлення та розвитку власного творчого потенціалу, самооцінка своїх індивідуальних рис, здатності до самовиховання, уміння аналізувати і реально оцінювати свої вчинки, визначати спрямованість і динаміку саморозвитку [1].

У ході дослідження встановлено, що навчально-виховний процес потрібно наповнити такою творчою діяльністю, яка б сприяла повному задоволенню і розвитку пізнавальних можливостей учнів. Ефективність роботи значно підвищується при дотриманні таких психолого-педагогічних умов: коли створюється емоційна, доброзичлива атмосфера у процесі виконання творчих завдань; організація діяльності учнів з розв'язання творчих завдань здійснюється з опорою на їхні інтереси, потреби, потенційні можливості, здібності тощо; коли вирішення творчих завдань пробуджує в кожного школяра дослідницьку активність, поглиблює інтерес до творчої діяльності, спонукає до успішних дій та досягнення поставленої мети [9].

Грунтовне вивчення проблеми організації творчої діяльності молодших школярів, дозволило нам здійснити пошукову роботу з учнями 4 класу Костянтинівської ЗОШ № 1.

Школярам було запропоновано взяти участь у проекті: «Ми відповідаємо за тих, кого приручили», який проходив у рамках наступних освітніх галузей: образотворче мистецтво, трудове навчання, читання, інформаційні технології і був спрямований на формування навичок пошукової та інформаційної діяльності.

Правильний вибір психолого-педагогічних методів, дозволив забезпечити високу успішність творчої діяльності учнів. У ході роботи нами було застосовано наступні методи: евристичний, дослідницький методи та метод проблемного викладу, які забезпечили засвоєння школярами досвіду творчої діяльності. Застосування універсальних методів розвитку творчих здібностей учнів сприяло підвищенню ефективності навчально-виховного процесу. Методи мозкового штурму, пошуку альтернатив рішення проблеми, моделювання, дослідження задачі та інші сприяли розвиткові критичності, гнучкості, глибини, наполегливості, уяви, незалежності мислення учнів.

Проведення нестандартних уроків сприяло розвиткові творчого потенціалу особистості учнів. З учнями було проведено – урок-подорож, урок-казку, урок-концерт, інтегровані уроки, урок-гру «Що? Де? Коли?», урок-КВК тощо. У результаті чого учні були захоплені проблемою над якою працювали, творча діяльність школярів сприяла активізації пізнавального інтересу та мотивації, розвитку творчо мислити і діяти самостійно.

Так, на уроці трудового навчання діти виготовляли книжки із закликами берегти тварин. Найкращі фотографи класу робили фотографії безпритульних тварин та розміщували в місті із закликами берегти їх. Найкращі репортери класу запитували громадян про їхнє ставлення до безпритульних тварин, а статисти підраховували кінцеві результати та аналізували їх. За результатами творчої діяльності учнів активом класу було розроблено проект та представлено на класній годині.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ґрунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури, періодичних видань дозволив проаналізувати проблему організації творчої діяльності молодших школярів, яка є невід'ємним елементом навчального процесу, бо не тільки поліпшує засвоєння нового матеріалу та покращує результати навчання, але й урізноманітнює урок, є цікавою для дітей, сприяє підвищенню рівня творчості та формуванню духовної особистості дитини.

У ході дослідження доведено, що організація творчої діяльності молодших школярів є цілеспрямованою взаємодією вчителя й учнів на засадах діалогу, співпраці та співтворчості. Створення сприятливих умов для розвитку творчих здібностей учнів значною мірою визначається змістом навчального матеріалу, застосуванням у навчально-виховному процесі активних форм і методів навчання, які сприяють розвитку мислення, проблемного бачення, фантазії, уяви тощо.

Література

1. Гаврилюк В. Ю. Творча активність старшокласників як психолого-педагогічна проблема / В. Ю. Гаврилюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Зб. наук. праць. – Вип. 8. – Кн. 1. – К., 2005. – С.95–100.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Демченко І. І. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва [Текст] : монографія / І. І. Демченко, М. О. Пічкур, Т. О. Близнюк. – К. : ОМІДА, 2009. – 218 с.
4. Довгань М. Творча особистість учня як психолого-педагогічна проблема / Марія Довгань // Вісник Львівського університету. Серія педагогіка. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С.308–315.
5. Карташова В. С. Диагностика креативности школьников и ее учет в педагогической деятельности учителя [Электронный ресурс] / В. С. Карташовой. – Режим доступу : <http://www.bestreferat.ru/referat-188626.html>
6. Мелхорн Г. Гениями не рождаются : Общество и способности человека : Кн. для учителя : Пер. с нем. / Г. Мелхорн. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 23 с.
8. Одаренные дети : Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого ; Предисл. В. М. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
9. Оліяр О. Д. Розвиток творчих потенціалів особистості учня в сучасній початковій школі / О. Д. Оліяр. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Olijar.pdf
10. Петренко Л. Особливості системи контролю за навчально-виховним процесом у сучасній загальноосвітній школі / Л. Петренко // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 44–46
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : ОГИЗ, 1946. – 704 с.
12. Силантьєва О. Педагогічна творчість як компонент професіоналізму майбутніх учителів / О. Силантьєва, О. Сипченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : Зб. наук. праць. – Вип. LXXVIII. – Ч. I. [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2014. – С. 76–83.
13. Томашевский В. В. Организация творческой работы младших школьников на уроках изобразительного искусства : дис... кандидата пед. наук : спец. 13.00.09 / В. В. Томашевский. – Кривой Рог, 2003. – 18 с.

Горбань Н.

учитель-методист, учитель біології та екології Слов'янського педагогічного ліцею Сло'янської міської ради, учитель вищої категорії

Ратинський Л.

учень 11-го природничо-математичного класу Слов'янського педагогічного ліцею Сло'янської міської ради

УДК 615.32:612.017

ЕКОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ РОСЛИННОЇ СИРОВИНИ ЯК ДЖЕРЕЛА АНТИОКСИДАНТІВ

У статті доведено доцільність використання деяких лікарських рослин нашого регіону як дешевого джерела антиоксидантів природнього походження для зміцнення імунітету населення в умовах промислового Донецького регіону

Ключові слова: антиоксиданти, імунітет, лікарські рослини.

Горбань Н.

учитель-методист, учитель биологии, экологии Славянского педагогического лицея Славянского городского совета, учитель высшей категории

Ратинский Л.

ученик 11-го природно-математического класса Славянского педагогического лицея Славянского городского совета

ЕКОЛОГІЧЕСКИЕ АСПЕКТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАСТИТЕЛЬНОГО СЫРЬЯ КАК ИСТОЧНИКА АНТИОКСИДАНТОВ

В статье доказана целесообразность использования некоторых лекарственных растений нашего региона как дешевого сырья антиоксидантов для повышения иммунитета населения в условиях промышленного Донецкого региона.

Ключевые слова: антиоксиданты, иммунитет, лекарственные растения.

Gorban N.

Teacher-methodologist, biology teacher, pedagogical lyceum of Slavyansk city council of Donetsk region

Ratinsky L.

The pupil of the 11th class of natural-mathematical pedagogical lyceum of Slavyansk city council of Donetsk region

ECOLOGICAL ASPECTS OF THE USE OF VEGETABLE RAW MATERIALS BOTH SOURCES OF ANTIOXIDANTS

We prove the feasibility of using some medicinal plants nashogo region as a cheap raw material antioxidants to boost population immunity in industrial Donetsk region.

Keywords: *antioxidants, immunity, medicinal plants.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодні в промисловості й медицині широко використовуються речовини, що мають реальну або потенційну мутагенну активність. Це лікарські засоби штучного походження, харчові добавки, консерванти і барвники, косметичні засоби, аерозольні лаки тощо. Розповсюдження мутагенів у навколишньому середовищі підвищує частоту мутацій у живих організмах. Як результат – погіршення стану здоров'я населення. Розв'язання вищезначених проблем є одним з головних завдань не тільки державних медичних установ, валеології та екології людини. Це й обумовило актуальність обраної нами теми статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. При патологічному стані організму (хворобі чи підвищеному екологічному навантаженні) у клітинах утворюються вільні кисневі радикали, здатні вражати клітинну мембрану, відкриваючи додаткові шляхи інфекціям. В організмі людини існує захисний механізм, який дає можливість нейтралізувати або зменшити кількість вільних радикалів та продуктів перекисного окислення ліпідів (ПОЛ) і на пряму залежить від дії біологічно активних речовин-антиоксидантів. Спираючись на наукові джерела, визначаємо, що антиоксиданти – це інгібітори натурального або штучного походження, здатні уповільнювати окислення в клітинах живих організмів (Є.Бумакова, В.Баробій, А.Попов).

Таким чином, антиоксиданти – найважливіша частина клітинно-протеїнової системи організму, що виникла в процесі еволюції як елемент захисту клітини від руйнівної дії вільних радикалів; дослідження й застосування їх у різноманітних галузях промисловості набуває сьогодні все більшої актуальності.

Експериментально доведено, що тривале використання штучних лікарських препаратів призводить до небажаних побічних результатів. Саме тому особливого значення набуває пошук нових природних водорозчинних антиоксидантів, тим більше, що в багатьох країнах введені суворі обмеження на використання синтетичних добавок-стабілізаторів, зокрема у харчових продуктах. Одним із таких джерел є лікарські рослини, оскільки вони характеризуються м'якою, нетоксичною, поступовою дією

на організм людини. Як зазначають Т.Гончарова, В.Кархут, серед рослин особливо високу антиоксидантну активність мають чай зелений, гінкгобілоба, обліпіха, каштан кінський, любисток лікарський, квасоля звичайна та інші.

Незважаючи на розвиток сучасної фітотерапії, проблема виявлення зв'язку між лікувальною дією різних рослин та їхніми антиоксидантними властивостями висвітлена в науці недостатньо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою нашого екологічного проекту була демонстрація перспективи використання водневих екстрактів деяких лікарських рослин Донеччини як джерела натуральних антиоксидантів.

Об'єктом наших досліджень, що проводились у науково-дослідницьких лабораторіях кафедри фізіології рослин ДонНУ в рамках держбюджетної науково-дослідної теми, стали лікувальні властивості рослин. Предметом – антиоксидантні властивості рослин класу Дводольні (бузина чорна, глід колючий, горобина звичайна, дуб звичайний, пижмо звичайне, полин звичайний, ромашка лікарська, чай зелений, чебрець плазкий, череда трироздільна, шипшина корична).

Практичне значення роботи полягає в можливості використання антиоксидантної активності деяких вищих рослин як показника для біоіндикації Донеччини; отримані в ході експерименту дані можуть використовуватися в подальших фармакологічних дослідженнях з метою отримання антиоксидантних лікувально-профілактичних засобів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше було зроблено спробу описати антиоксидантні властивості деяких рослин класу Дводольні Донецького регіону з метою їх активного використання як джерела сировини з високим імуностимулювальним потенціалом у харчовій та фармакологічній промисловостях.

Апробація проекту пройшла на XVII науковій конференції учнів Слов'янського педагогічного ліцею (Слов'янськ, 2013), Всеукраїнській науково-практичній конференції Донецького університету управління «Екологічні проблеми регіонів та шляхи їх рішення» університету (Донецьк, 2014).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Проведений аналіз наукової літератури доводить, що існує багато як поширених, так і специфічних природних сполук рослинного походження здатних пригнічувати процеси утворення вільних радикалів і пероксидації в клітинах або в розчинах лабільних речовин. Вони застосовуються в лікуванні багатьох захворювань, на що ми і спиратися у процесі проведення експериментальної частини роботи.

Одним із показників антиоксидантних властивостей речовини є кількість в них продуктів перекисного окислення ліпідів (ПОЛ). Чим вищий показник продуктів ПОЛ, тим більше вільних кисневих радикалів знаходиться в матеріалі. А це означає, що антиоксидантний захист організму знижується.

У відповідь на будь-які стресові умови в тканинах живих організмів відбувається збільшення вмісту малоновогодиальдегіду, що пов'язано з активацією в цих умовах вільно радикальних реакцій у клітинах. Таким чином, вміст малоновогодиальдегіду є показником активності окисних процесів, зумовлених кисневими радикалами. Саме тому, визначення продуктів перекисного окислення ліпідів, а саме, малоновогодиальдегіду, дало нам підстави говорити про наявність антиоксидантів у досліджуваних рослинах.

Визначення вмісту малоновогодиальдегіду (МДА) в екстрактах рослинної сировини проводили методом, заснованим на реакції МДА з 2-тіобарбітуровою кислотою (ТБК) – ТБК-АП (активними продуктами), завдяки чому утворювався забарвлений продукт із максимумом поглинання при 532 нм. Інтенсивність забарвлення визначали спектрофотометричним шляхом. Усі досліди проводилися у триразовій повторюваності. Отримані експериментальні дані обробляли за методом дисперсійного аналізу з використанням комп'ютерних програм. Порівняння середніх значень проводили за методом Дункана [5].

Отримані в ході експерименту дані демонструють індивідуальні антиоксидантні характеристики водних екстрактів таких лікарських рослин, як бузина чорна, глід колючий, горобина звичайна, дуб звичайний, пижмо звичайне, полин звичайний, ромашка лікарська, чай зелений, чебрець плазкий, череда трироздільна, шипшина корична і обумовлюють перспективу їх дослідження у ході подальших медичних випробувань.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Результати дослідження антиоксидантних властивостей водних екстрактів певних лікарських рослин дозволяють говорити про наступне:

1. Вміст екстрагованих сухих речовин залежить від їх розчинності у воді та типу сировини, що використовується для експерименту.

2. Найбільша кількість сухої речовини виділена з плодів шипшини коричневої та бузини чорної.

3. Вміст продуктів перекисного окислення ліпідів (ПОЛ) в екстрактах рослинної лікарської сировини залежить від хімічної природи сполук, що ввійшли до розчину та їх здатності впливати на процеси окислення.

4. Чим менший вміст ТБК-активних продуктів (АП) у розчинах, тим вищі їх терапевтичні властивості, тобто вищий антиоксидантний захист. Найменший показник вмісту ТБК-АП спостерігається у водних екстрактах чебрецю повзучого (6,02 мл), полину звичайного (7,85 мл).

5. Найменший вміст продуктів ПОЛ у грамах сухого залишку в траві череди трироздільної (1013,82 г), квітах ромашки лікарської (1309,42 г) і траві чебрецю плазкого (1673,62 г); а найбільший – у плодах бузини чорної та глоду колючого (5549,25 г та 5950,97 г) відповідно.

6. Такі представники флори Донеччини, як чебрець плазкий, череду звичайну та ромашку лікарську можна рекомендувати як недорогі, легкі для засвоєння організмом терапевтичні засоби з високими антиоксидантними властивостями у складі фіточаїв та профілактичних трав'яних зборів для зміцнення імунітету населення в умовах промислового Донецького регіону.

Література

1. Бурлакова Е.Б. Изучение аддитивного антиокислительного действия суммы природных антиоксидантов липидов / Е.Б. Бурлакова, Н.М. Сторожок, Н.Г. Храпова // Вопросы медицинской химии. – 2000. – Т. 36, вып. 4. – С. 72–74.
2. Гончарова Т.О. Енциклопедія лікарських рослин. – М.: МСП, 2004, Т. 1,2. – 812с.
3. Енциклопедійний довідник. Лікування рослинами. – М.: АНС. – 2005. – 810с.
4. Кархут В.В. Ліки навколо нас. – К.:Здоров'я. – 2001. – 230с.
5. Приседський Ю.Г. Статистична обробка результатів біологічних експериментів. – Донецьк: Кассіопея. – 1999. – 210с.

ПСИХОЛОГІЯ

Пономарьова Г.

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

УДК 37.018.262

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА
ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

В статті розглядаються та аналізуються психолого-педагогічні основи взаємодії сім'ї і вищого педагогічного навчального закладу щодо формування особистості майбутнього педагога.

Ключові слова: взаємодія, сім'я, педагогічний ВНЗ, система.

Пономарева Г.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

В статье рассматриваются и анализируются психолого-педагогические основы взаимодействия семьи и высшего педагогического учебного заведения по формированию личности будущего педагога.

Ключевые слова: взаимодействие, семья, педагогический ВУЗ, система.

Ponomareva H.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASES OF
INTERACTION OF A FAMILY AND A HIGHER EDUCATIONAL
ESTABLISHMENT**

The paper discusses and analyzes the psychological and pedagogical bases of interaction of a family and a higher educational establishment in the formation of a future teacher.

Keywords: interaction, family, pedagogical, higher educational establishment, system.

Постановка та актуальність проблеми. Людина, як відомо, є, насамперед, соціальною істотою. Вона не може існувати ізольовано. Все її життя триває в певному соціальному середовищі: сім'ї, дитячому садку, школі, у різних громадських об'єднаннях, соціальних групах тощо. У розвитку і формуванні особистості велика роль належить сім'ї, як першооснові виховання особистості. Сім'я дитина, її мікроклімат, система сімейних стосунків, взаємовідносини між дітьми і дорослими, між поколіннями, традиції сім'ї, рівень педагогічної культури батьків, – усе це має неперевершене значення у родинному вихованні.

У науковій літературі досить точно і повно подається визначення сім'ї, розглянуто цілі, завдання, зміст, форми і методи сімейного виховання (А. Макаренко, В. Сухомлинський, Я. Корчак, К. Ушинський, Т. Кравченко, О. Хромова, Б. Кочубей, А. Харчев, М. Стельмахович та інші). Однак, слід констатувати, що сімейна педагогіка, представлена потужним потенціалом вітчизняної та зарубіжної науки про сім'ю та сімейне виховання, сьогодні неспроможні змусити суспільство до активної співпраці з виховними інститутами, зобов'язати державу постійно вдосконалювати шляхи сімейного виховання, долати застарілі традиційні, стихійно сформовані підходи, форми і методи роботи з дітьми.

Вищі навчальні заклади спрямовують науковий пошук на вирішення проблем сімейного виховання, на активізацію роботи з сім'ями, прагнуть знайти нові інноваційні форми та методи педагогізації батьків. Сучасна практика свідчить, що в більшості навчальних закладів, де намагаються організувати роботу з батьками щодо формування їх педагогічної культури в інноваційному режимі, вона має, на жаль, стихійний і хаотичний характер. Це зумовлено тим, що на теоретичному рівні не достатньо розкрито сутність і структуру феномена «педагогічної культури батьків», що унеможлиблює осмислити традиції і досвід минулого, намітити інноваційні шляхи педагогізації сім'ї на майбутнє.

Мета статті – виокремлення та характеристика психолого-педагогічних основ формування взаємодії сім'ї і педагогічного вищого навчального закладу як системи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Державна підтримка, участь офіційних і громадських структур суспільства створюють позитивну основу для розвитку взаємодії навчальних закладів і сім'ї. Але, на жаль, криза сімейних стосунків, соціальні проблеми простору дитинства затрудняють вирішення цього важливого питання. Вочевидь, потрібен новий погляд на сутність, цільові орієнтири, зміст і форми взаємодії освітніх установ із сім'ями, зокрема, сім'ями студентів. При цьому виникає потреба у подоланні не тільки зовнішніх бар'єрів, обумовлених впливом негативних чинників соціального середовища, але й внутрішніх, що існують в самому освітньому середовищі через певні стереотипи, застарілі традиції авторитарної педагогіки тощо. Ці бар'єри виявляються в суперечностях, що існують у взаємозв'язках сім'ї і закладу освіти: з одного боку – батьки зобов'язані допомагати навчальному закладу вирішувати проблеми освітнього процесу, а з іншого – відсутність належної уваги з боку батьків до успішності в навчанні дітей, до проявів негативної поведінки, що суперечить суспільним нормам.

Першочерговим обов'язком сім'ї є дотримання традицій сімейного виховання, піклування про здоров'я дітей, їх благополуччя і розвиток.

Існуючі сьогодні нормативно-правових документах наголошується на тому, сім'я має допомагати навчальному закладу в його роботі, щодо соціалізації, особистісного й професійного становлення особистості тих, хто в ньому навчається.

У зв'язках навчального закладу та сім'ї склалися певні стереотипи, що негативно впливають на якість та ефективність такої роботи. Перший стереотип, який потребує переосмислення, – не батьки для навчального закладу, а навчальний заклад (школа, ВНЗ тощо) для батьків як партнер, помічник, консультант у вихованні дітей.

Наступний стереотип пов'язаний із авторитарною позицією навчального закладу пояснює, чому батьки не приходять до навчального закладу, не реагують на «тривожні сигнали» з боку педагогів, адміністрації навчального закладу. Опитування батьків студентів 1-х курсів Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради та її структурних підрозділів, виявило типові причини такої ситуації, що пов'язані з досвідом взаємодії, зокрема загальноосвітньої школи і батьків: 20 % батьків – побоюються агресивності педагогів, негативних оцінок їх дітей; для 50 % опитаних – неприємною є ситуація приниження на батьківських зборах, коли при всіх обговорюють їх дітей, 12 % вважають, що діти самі здатні відповідати за свої вчинки, і батьки тут ні до чого.

Очевидним для нас є висновок про те, що подолання даного стереотипу викликає необхідність перебудови характеру і змісту системи взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу, зокрема, між педагогами і батьками. Природно, що на кожному окремому віковому етапі будуть свої специфічні зміст і форми взаємодії педагогів, дітей і їх батьків, але при цьому можемо визначити єдину мету цієї взаємодії – сприяти позитивній соціалізації особистості як студента, громадянина, майбутнього фахівця, сім'янина тощо.

Виховний вплив на особистість А. Мудрик називає частково керованою соціалізацією. Ось на це керування і має бути спрямована взаємодія всіх зацікавлених суб'єктів діяльності [3].

У наукових роботах сучасних психологів, педагогів, соціологів стан сім'ї розцінюється як критичний (О. Кравцова, Л. Кузнецова, О. Невмержицький, Л. Назаренко, І. Хоменко, Ю. Щербань та інші). У наш час, включеність в сім'ю перестає бути необхідним чинником духовного і фізичного виживання. Особистість стає все більш незалежною від сім'ї, змінюється характер виховання, сімейних відносин тощо.

Зміни у сфері шлюбу тягнуть за собою трансформацію взаємовідносин старшого і молодшого поколінь в сім'ї. За даними соціологів, багато молодих людей вважають, що в сім'ї, як і в житті, не

може бути шаблону, за яким найкраще будувати взаємини в сім'ї і, на жаль, сприймають буквально погляд на сім'ю як якусь «несвободу» від життя [5].

Слід зауважити, що модернізація сім'ї розпочалася з середини 60-х років ХХ століття, під впливом індустріалізації та урбанізації і стала частиною глобальних змін в сучасному світі. Думки вчених на причини і наслідок змін дещо розходяться. Одні вважають, що зміна форми сучасної сім'ї пов'язана з переходом до нових форм – більш різноманітних і більш відповідних для сучасних чоловіків і жінок. Інші констатують, що в глобальному суспільстві споживання сімейні цінності просто здають свої позиції, оскільки на перший план виходить ідея індивідуального успіху і наростає жорстка конкуренція між індивідуумами за його досягнення.

Всі ці зміни послідовно і незмінно виявляються:

- у зменшенні чисельності шлюбів;
- у падінні народжуваності та її «старінні»;
- у переважанні малодітних сімей;
- у збільшенні числа позашлюбних дітей;
- у поширенні добровільної бездітності [1].

А найголовніше, що батьки перестають бути або зовсім не стають тими, кого так потребують юнаки та дівчата в складний період перебування в «ножицях» між своєю фізичною зрілістю і соціальної незрілістю.

Крім того, досвід переконує, що відштовхнуті, ізольовані діти завжди шукають сферу виявлення себе, а ми стикаємося з новою проблемою – залученням учня чи студента до неформального співтовариства, нерідко асоціального спрямування.

Фахівці, педагоги-практики, проблеми сімейного виховання пов'язують, зокрема, з недостатнім рівнем педагогічної культури батьків, формування якої ми розглядаємо як одну із функцій навчального закладу, незалежно від його профілю, рівня тощо.

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників (Т. Алексеєнко, І. Бестужев-Лада, О. Вишневський, М. Володкевич, І. Гребенніков, З. Зайцева, В. Кравець, Р. Гончарова, Л. Повалій, В. Постовий та інші) переконує, що можна розглядати формування педагогічної культури батьків як систематичну та змістовну програму, мета якої – поширення інформації, знань і вмінь у різних аспектах діяльності батьків або як формальну спробу підвищити свідомість батьків стосовно виховання своїх дітей і озброїти їх певним виховними вміннями.

При сучасних підходах, коли інформаційний простір для більшості батьків обмежений теле- і радіохвилями, відсутністю книг і журналів для батьків, або їх надмірною вартістю, центр роботи з формування

педагогічної культури батьків, безперечно, перебуває у навчальному закладі, а педагог є головним провідником педагогічних знань.

Однак слід визнати, що в сучасній освіті спостерігається своєрідне «виснаження» ресурсної бази, так як гостро залишається проблема кадрів, а й проблема інноваційного педагогічного потенціалу. Величезна «освітня машина» підминає під себе і дитину, і педагога, і освітню установу, відгукуючись на зовнішні виклики. І як наслідок, – учні, студенти дистанціюються від навчання, батьки – від навчального закладу, а педагоги переходять у режим функціонування, прагнучи дотримуватись формальних зобов'язань перед сім'єю і державою [9, с. 65].

Отже, батьки сьогодні – все ще не повністю затребуваний педагогічний ресурс і разом з тим, батьки – найбільш зацікавлені особи в освіті, її індивідуалізації по відношенню до своєї дитини. І саме це змушує батьків «занурюватися» в усі процеси, пов'язані з проектуванням освітнього маршруту дитини.

Зміни у змісті освіти, формах атестації, запровадження багаторівневого і багатопрофільного навчання зачіпає сім'ю і економічно, і психологічно, і соціально. Окремі батьки зараз не просто «приділяють увагу» освіті дитини, – вони починають вибудовувати своє життя в цьому контексті: змінюють сферу професійної діяльності, режим роботи і навіть місце проживання, уважно ставляться до навчальних закладів, порівнюючи їх рейтинг і, пропоновані ними їх освітні послуги, планують обсяги своїх «інвестицій».

Отже, що система освіти, в тому числі й професійна, сьогодні гостро відчуває економічну і психологічну залежність від батьків, оскільки без їх безпосередньої участі, без належної взаємодії з ними, дуже складно сьогодні вирішувати основні освітні завдання.

Ми розуміємо, що успішність навчання багато в чому залежить навіть не від того, що винесе учень чи студент із навчального закладу, а від того, як ця інформація буде «опрацьована» (підтримана!) в родині. Відсторонення батьків від навчального закладу частіше всього відбувається під час переходу дитини на більш високий щабель освіти, починаючи зі старшої школи. Це пов'язано з тим, що змінюються умови і зміст навчального процесу, дитина стає більш автономною, не потребує опіки, і, як наслідок, – руйнується союз сім'ї і педагогів [9, с. 64-67].

Ми переконані, будь-який навчальний заклад зацікавлений у співпраці з батьками. І не тільки матеріальному сторона такої співпраці хвилює педагогів. Сучасна ситуація вимагає від педагогічних колективів налагодження з батьками партнерських стосунків, побудованих на взаємній зацікавленості у майбутньому дітей, їх подальшому житті в суспільстві.

Бесіди з батьками студентів переконують, що серед батьків багато таких, хто підміняє цілі дитини своїми власними. Скажімо, у сім'ї педагогів, як правило, переконані в тому, що діти повинні наслідувати батьків за їх професією, за вподобаннями, або, принаймні, мати такі ж здібності до наук тощо. Такі численні «освітянські трагедії» часто пов'язані саме з неправильною позицією батьків, які вважають, що вони точно знають, що потрібно їхній дитині, впевнені в тому, що вони мають право вирішувати майбутню долю дитини, нехтуючи при цьому її інтереси і вподобання, бажання та прагнення.

Багаторічний досвід роботи нашого навчального закладу дозволяє стверджувати, що в сучасних умовах варто особливу увагу звернути на підготовку сім'ї до виконання своїх партнерських обов'язків у навчанні власних дітей. Особливо це стосується майбутніх педагогів. У педагогіці існує аксіома: інтелект відточується інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю. Більш того, всі без винятку особистісні якості майбутнього вчителя, вихователя мають професійну значущість. Закладаються ж і розвиваються ці якості в родині і багато в чому під впливом родини [6, с.47].

В історії педагогічної думки І.Г. Песталоцці першим довів, що основи подальшого природовідповідного розвитку закладаються саме в сім'ї, яка на його думку, є «святилищем храму» моральної природи людини.

Практичне втілення ідеї взаємозв'язку навчального закладу з іншими інститутами соціалізації упродовж ХХ століття здійснювалося за різними моделями. На початку століття існувала модель – «школа – помічник родини», у 20-ті роки її було замінено на нову – «школа – центр виховання в соціальному середовищі», з середини 30-х років з'явилася модель – «школа контролю за соціальним середовищем», у 60-х рр. було запроваджено модель – «координації зусиль сім'ї, школи і громадськості», що зберігалася по суті до кінця 80-років минулого сторіччя [8, с. 99-100].

Яка модель актуальна для сьогоднішнього? Ми переконані, що між сім'єю та навчальним закладом мають розвиватися саме партнерські відносини з метою досягнення справжнього взаємопорозуміння, без чого неможливо розраховувати на повноцінне забезпечення соціального становлення юнаків і дівчат взагалі і майбутніх педагогів, носіїв високої моральності і культури, зокрема. Нам вважається, що такими умовами мають бути: дотримання єдності і послідовності вимог, ціннісних орієнтирів сім'ї та навчального закладу у вихованні особистості; створення «ситуацій успіху»; можливість адаптації освітнього середовища до природних можливостей і потреб особистості; наявність зворотного зв'язку між навчальним закладом та сім'єю; відкритість відносин і добровільне партнерство.

Досвід Харківської гуманітарно-педагогічної академії дозволив побудувати цілісну систему взаємодії з сім'ями студентів, яка включає цільовий організаційний, змістовний, психологічний, мотиваційний та управлінський компоненти (див. рис. 1).

Дослідницька робота науково-педагогічних працівників академії, вивчення та аналіз науково-педагогічної літератури (О. Сухомлинська, О. Богданова, М. Фіцула, А. Мудрик, Л. Назаренко, Г. Сорока та інші) з питань реалізації принципів взаємодії соціальних інститутів, чинників та умов виховання, управління навчально-виховним процесом, дозволяють визначити кілька форм партнерства сім'ї та вищого навчального закладу:

- активне партнерство, що визначається добровільною участю родини в життєдіяльності навчального закладу, позитивною реакцією на педагогічні зауваження і поради, усвідомленням батьками необхідності активної участі в навчально-виховному процесі, позитивним прикладом батьків і гуманними взаємовідносинами в триаді «студент-батьки-викладачі»;

- конструктивне партнерство, яке свідчить, що сім'я тільки з потреби і на вимогу бере участь у діяльності навчального закладу, не завжди адекватно реагує на зауваження і поради педагогів, хоча й прислухається до них;

- пасивне партнерство, якому притаманні відсутність із боку батьків інтересу до навчання дитини, до ситуації в навчальному закладі; відсутність належного зворотного зв'язку між сім'єю та навчальним закладом;

- деструктивне партнерство, яке має ознаки відчуження батьків від навчального закладу [4, с. 33-37].

Очевидно, що встановлення і розвиток активного партнерства сім'ї та навчального закладу потребує пошуку та оновлення форм і методів виховної роботи з батьками, яка будується на засадах взаємоповаги та взаємної довіри, зацікавленості в позитивному результаті тощо. Організована в такий спосіб спільна робота педагогічного колективу академії та батьків суттєво підвищує її ефективність. Такі виховні заходи, як дискусії, свята, зустрічі, групові консультації, листування, тестування батьків і студентів на одну і ту ж тему, наприклад, «Педагогічний навчальний заклад майбутнього», або «Що означає бути справжнім педагогом?», презентації кращого сімейного досвіду, – задовольняють потреби у спілкуванні і стимулюють до роботи.

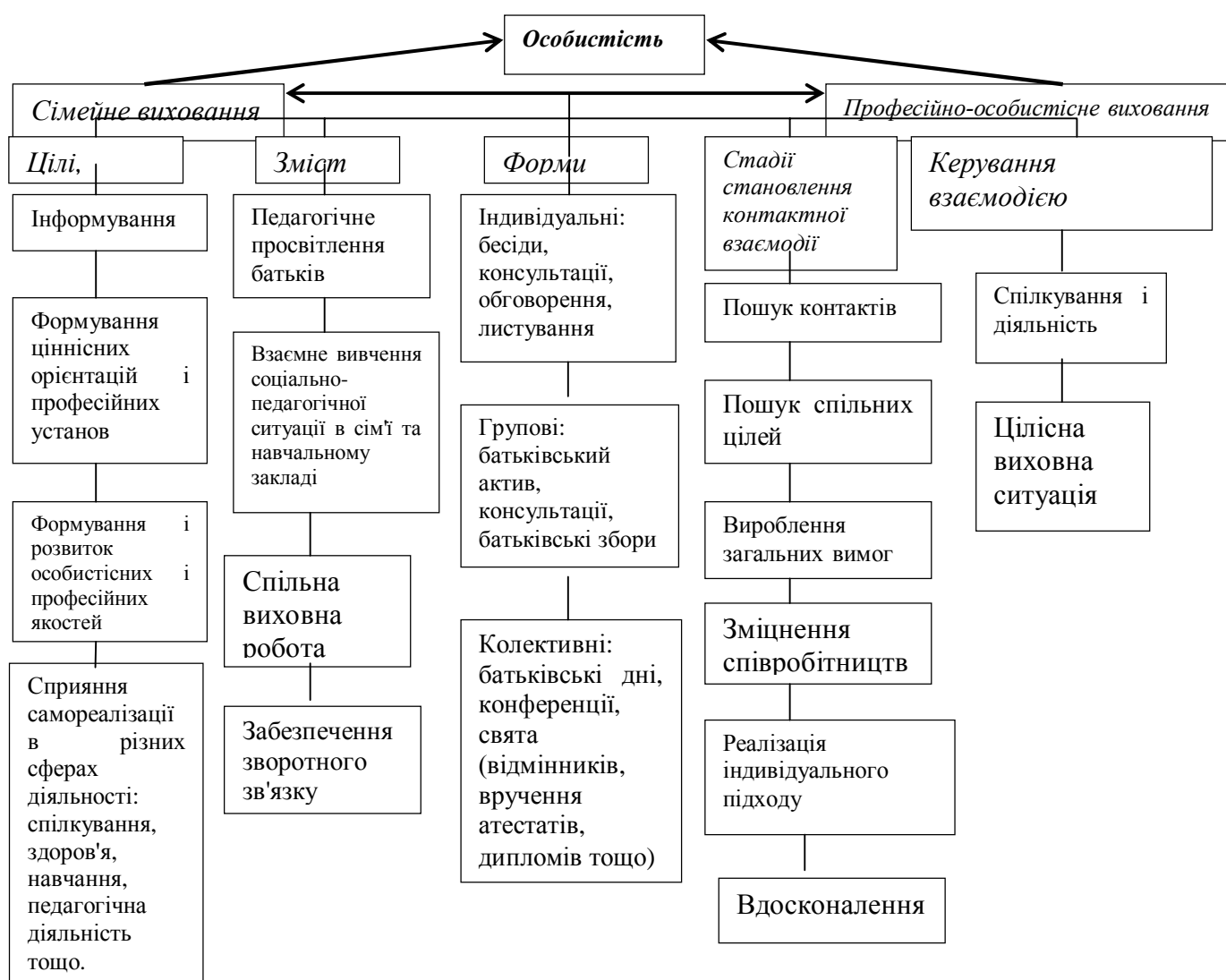


Рис. 1. Взаємодія КЗ «ХГПА» ХОР та сімей студентів у процесі формування особистості майбутнього педагога

Одним із важливих напрямків роботи, нам вважається, встановлення дієвого контакту між батьками та викладачами, що позитивно впливає на процес їх спільної взаємодії. Ця робота проводиться поетапно:

- налагодження контактів – батьки і педагоги відчують інтерес один до одного, однак не впевнені в тому, що між ними буде досягнуто взаєморозуміння, а інтерес знайде своє підтвердження на практиці;

- визначення спільної мети – на основі спільного вивчення соціально-педагогічної ситуації батьки та педагоги проводять попередню роботу щодо створення умов для успішної спільної діяльності, мета якої – якість професійної підготовки фахівця;

- вироблення загальних вимог – педагог (куратор), адміністрація роз'яснюють батькам сутність педагогічних вимог, пропонують конкретну допомогу батькам, заручаючись їх підтримкою;

- реалізація індивідуального підходу – припускає педагогічний вплив на студента з урахуванням заходів, запропонованих батькам;

- удосконалення партнерства – обговорення конкретного плану цілеспрямованого впливу на особистість студента відповідно до взятих сторонами зобов'язань.

Виходячи з того, що сім'я для студента – є необхідним і ключовим фактором розвитку, навчання, виховання, реалізації себе як особистості у суспільстві та взаємодії з оточуючими, слід наголосити, що сімейне середовище може бути як позитивним, так і негативним фактор виховання. Як зазначає О. Кравцова, ніякий інший соціальний інститут не може потенційно нанести стільки шкоди вихованню дітей, скільки може сім'я [2, с. 73]. Саме тому одне із завдань роботи ВНЗ з сім'ями слід розглядати в контексті взаємодії з асоціальними сім'ями.

Асоціальні сім'ї, за визначенням М. Ворник, – це сім'ї з асоціальною поведінкою, спосіб життя яких не відповідає встановленим нормам суспільства, характеризуються схильністю до алкоголізму, наркоманії, порушенням правил громадської поведінки, безвідповідальним ставленням до виховання дітей.

Аналіз спеціальної соціально-педагогічної літератури переконує, що науковий інтерес до зазначеної проблеми постійно зростає. Поняття «асоціальна сім'я» О. Дубасенюк, Н. Волкова, С. Сисоєва трактують по-різному; проблемам сім'ї та сімейного виховання присвячено праці Ю. Азарова, Т. Алексеєнко, О. Докукіної, О. Кравцової, Л. Кузнецової, А. Макаренка, О. Прохорової, О. Стоюніної, В. Сипченка, В. Сухомлинського, Ю. Якубової та ін.; питання підготовки майбутніх педагогів до соціально-педагогічної роботи з сім'єю досліджували О. Гуляр, С. Литвиненко, Н. Стрельнікова, І. Трубавіна; проблему підготовки вчителів початкових класів до роботи з асоціальними сім'ями вивчали М. Ворник, В. Ремезова.

Узагальнюючий аналіз науково-педагогічної літератури і досвіду показує, що проблема підготовки майбутніх педагогів до роботи з асоціальними сім'ями недостатньо обґрунтована, а необхідність її вирішення актуалізується усвідомленням самої сутності сім'ї як «важливого інструмента становлення особистості...», як «школи виховання, передачі досвіду життя, життєвої мудрості» [7, с. 583]. Крім того, досвід роботи, опитування педагогічних і науково-педагогічних працівників м. Харкова, показує, що саме вони, маючи можливість найґрунтовніше вивчати молодь, виступають ефективним посередником між молодістю і сім'єю, сім'єю і навчальним закладом (94% опитаних). Проведене опитування засвідчило, що 98% педагогів вважають успішність соціалізації дитини, формування ціннісних професійних

орієнтацій і норм життєдіяльності, знань, умінь і навичок залежними від рівня культури і соціального статусу сім'ї; спрямованості і змісту сімейного виховання; взаємодії сім'ї і навчального закладу.

У зв'язку з цим постає питання, як максималізувати позитивний і мінімалізувати негативний вплив сім'ї на зміст і рівень виховання дитини? Одним із шляхів вирішення даного завдання слід назвати формування готовності педагога до роботи з асоціальними (неблагополучними) сім'ями, зокрема у Харківській гуманітарно-педагогічній академії.

У процесі організаційно-педагогічної роботи, починаючи зі вступу студента до академії, соціально-психологічна служба академії спільно з кураторами (керівниками) груп з'ясовують негативні прояви, які характеризують асоціальні сім'ї студентів і сім'ї, які лише за зовнішніми ознаками відносяться до благополучних; критерії класифікаційного поділу неблагополучних сімей на окремі типи; особливості соціально-педагогічної роботи педагога з асоціальними (неблагополучними) сім'ями тощо.

У результаті дослідження наслідків сімейного неблагополуччя щодо формування особистості студента, зокрема з'ясовано, що молода людина, яка виховувалась в умовах негативного емоційно-психологічного сімейного мікроклімату характеризується замкнутістю, відчуженням по відношенню до батьків, упертістю, конфліктністю, завищеною або заниженою самооцінкою, недисциплінованістю, неврівноваженістю тощо.

Л. Кузнецова вказує на те, що батьки майже ніколи не говорять дітям про свої помилки, і про те, як вони їх виправляють. Тому діти дивляться на таких батьків не як на доброзичливих друзів, зацікавлених в установленні довірливих стосунків і бажаючих зрозуміти, підтримати, допомогти, а як на неблаганних, невинуватих суворих і несправедливих наглядців [2].

За даними нашого дослідження особливо студенти молодших курсів найбільш гостро сприймають несприятливий психологічний клімат у сім'ї (88%) і неадекватність у поведінці батьків (71,4%). Тому, як наслідок, спостерігається соціальна незахищеність студентів, некерованість їх дій і вчинків, прояв агресії, потреба у психологічній і педагогічній допомозі. Враховуючи зазначене, викладачі прагнуть створити в аудиторії атмосферу психологічної захищеності, соціально-педагогічної стабільності, підтримки студентів у їх самовиявленні. Програма психолого-педагогічної допомоги студентам передбачає вплив на свідомість і почуття (індивідуальні бесіди, переконання, навіювання тощо) з метою налаштування їх на позитивний лад, формування відчуття причетності до колективу групи, ВНЗ; залучення до вузівських справ (свята, змагання, конкурси, конференції, гуртки, секції тощо); проведення колективних творчих справ за інтересами тощо. Варто

значити, що така робота активізує спільні зусилля ВНЗ та сім'ї, сприяє оздоровленню впливу батьків на особистість студента.

Що стосується формування у самих студентів умінь і досвіду роботи з асоціальними сім'ями, то аналіз результативності різних видів педагогічної практики в навчальному закладі засвідчує, що формування готовності майбутніх педагогів до роботи з асоціальними сім'ями буде успішним за умов реалізації напрямів професійно-практичної підготовки:

1. Формування у студентів мотивації до роботи з асоціальними сім'ями, набуття знань про особливості роботи з ними.

Так, під час навчально-ознайомлювальної практики формуються вміння спостерігати та аналізувати соціально-педагогічні явища, планувати свою діяльність, осмислювати й описувати педагогічні та соціально-педагогічні процеси у щоденнику практики.

2. Занурення у професійну педагогічну та соціально-педагогічну діяльність загальноосвітнього навчального закладу.

На даному етапі практичне навчання студентів спрямоване на формування компетенцій соціально-педагогічної взаємодії з дітьми, їх батьками, педагогами-психологами, соціальними педагогами, учителями, адміністрацією закладу освіти.

3. Педагогічна практика в школі, інших освітніх закладах, одним із завдань якої є формування у студентів готовності працювати у відкритому соціумі, організація соціально-педагогічної роботи з дітьми із асоціальних сімей.

Даний етап передбачає реалізацію й удосконалення вмінь діагностики, прогнозування, проектування та моделювання соціально-педагогічної діяльності педагога.

Якими можуть бути взаємовідносини ВНЗ та асоціальної сім'ї в сучасних умовах? Ми переконані, що з асоціальною сім'єю також мають розвиватися системні партнерські відносини (див. рис. 2).

Таким чином, виходячи з аналізу педагогічної теорії і практики, головною метою взаємодії вищого навчального закладу й сім'ї слід уважати формування педагогічної культури батьків у контексті допомоги сім'ї щодо виконання нею власне функцій виховання.

Вважаємо за необхідне, наголосити, що формування педагогічної культури батьків ми розглядаємо окремо від сімейної психотерапії і консультацій із питань сім'ї та шлюбу, ні в якій мірі не зменшуючи їх важливість і необхідність у педагогізації батьків.

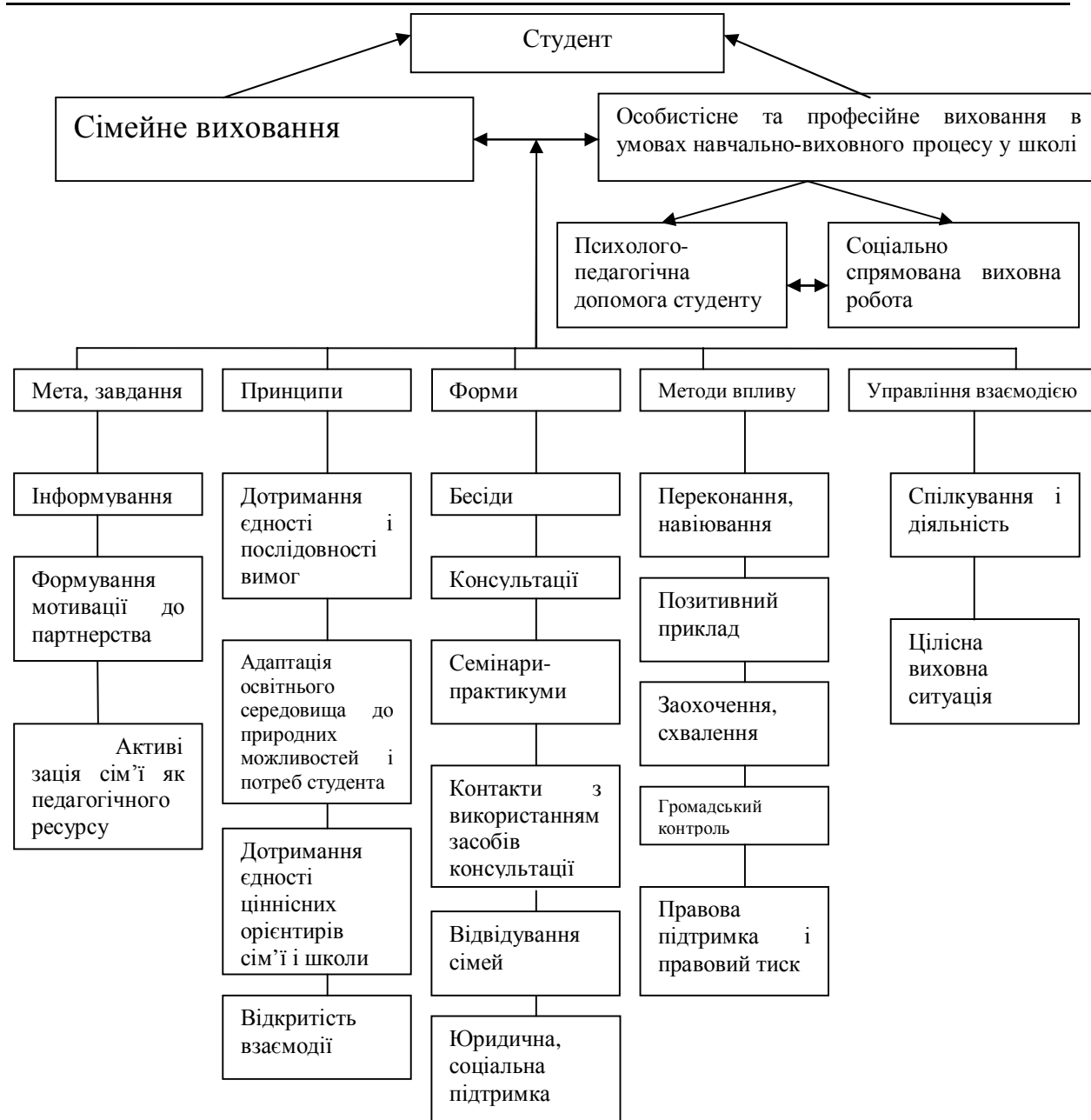


Рис.2. Взаємодія ВНЗ і асоціальних сімей у вихованні

За сучасних умов, коли інформаційний простір для більшості батьків обмежений теле- і радіо новинами, закордонними бойовиками і трилерами, відсутністю книг і журналів для батьків у зв'язку з їх непомірною вартістю, центр роботи з формування педагогічної культури батьків, про що зазначалося вище, знаходиться у навчальному закладі, а головним провідником педагогічних знань є педагог. Саме інформаційний підхід, який здійснюють педагоги в роботі з батьками, стає домінуючим у процесі формування педагогічної культури сім'ї. Такий підхід доступний як педагогу,

так і батькам, які самі вирішують, що із запропонованої інформації вони візьмуть на озброєння у своїй повсякденній практиці. Крім того, інформаційний підхід дозволяє уникнути елементів авторитарності та примусовості при формуванні педагогічної культури батьків, нав'язування їм готових рецептів виховання дітей.

Важливу роль у формуванні педагогічної культури батьків відіграє робота педагогічного лекторію для батьків, під час якого батьки зустрічаються із провідним фахівцем в галузі психології, педагогіки, медицини, працівниками соціальних служб, представниками правоохоронних органів, юстиції тощо. Із зацікавленням приймають участь у проведенні тренінгів, майстер-класів, дискусій і ділових іграх. Така участь допомагає батькам подолати труднощі у спілкуванні, опанувати засобами взаємопорозуміння, набути певного педагогічного досвіду.

В організації роботи з батьками перевагу віддаємо індивідуальній роботі з групами батьків, педагогічному спілкуванню з конкретними членами родин, відходячи при цьому від традиційного монологу педагога (дискусії, бесіди, обговорення), широкому залученню психолого-педагогічного консультування членів родин з питань освіти і виховання дітей, тестуванню батьків і студентів, практикумам тощо, спрямованих на встановлення міцних морально-етичних зв'язків між дорослими і дітьми, атмосфери взаєморозуміння, співпраці з навчальними закладом.

У цілому структуру спільної роботи «Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради» і батьків студентів можна представити як відносно самостійну систему (див. рис. 3).

Висновки та перспективи подальших досліджень проблеми. Самоаналіз роботи педагогічного колективу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради з батьками студентів, вивчення досвіду роботи з даної проблеми дозволяє визначити пріоритети в подальших дослідженнях:

- усебічне філософсько-педагогічне обґрунтування теоретичних положень, які передбачають чітке визначення цінностей у системі «батьки – діти – ВНЗ», що сприятиме формуванню педагогічної культури батьків як умови підвищення ефективності виховання майбутнього педагога загрожує перетворення у технічний набір форм і методів;

- формуванню процесу взаємодії з педагогічними ВНЗ сім'ї вкрай потрібна своя педагогіка, яка б ураховувала специфіку роботи з дорослою аудиторією;

- виховання майбутнього педагога шляхом координації виховного процесу в сім'ї і ВНЗ потребує чіткої системи, пошуку сучасних

технологій, що ґрунтуються на нових правових, організаційних, психолого-педагогічних засадах та їх впровадження в практику роботи.

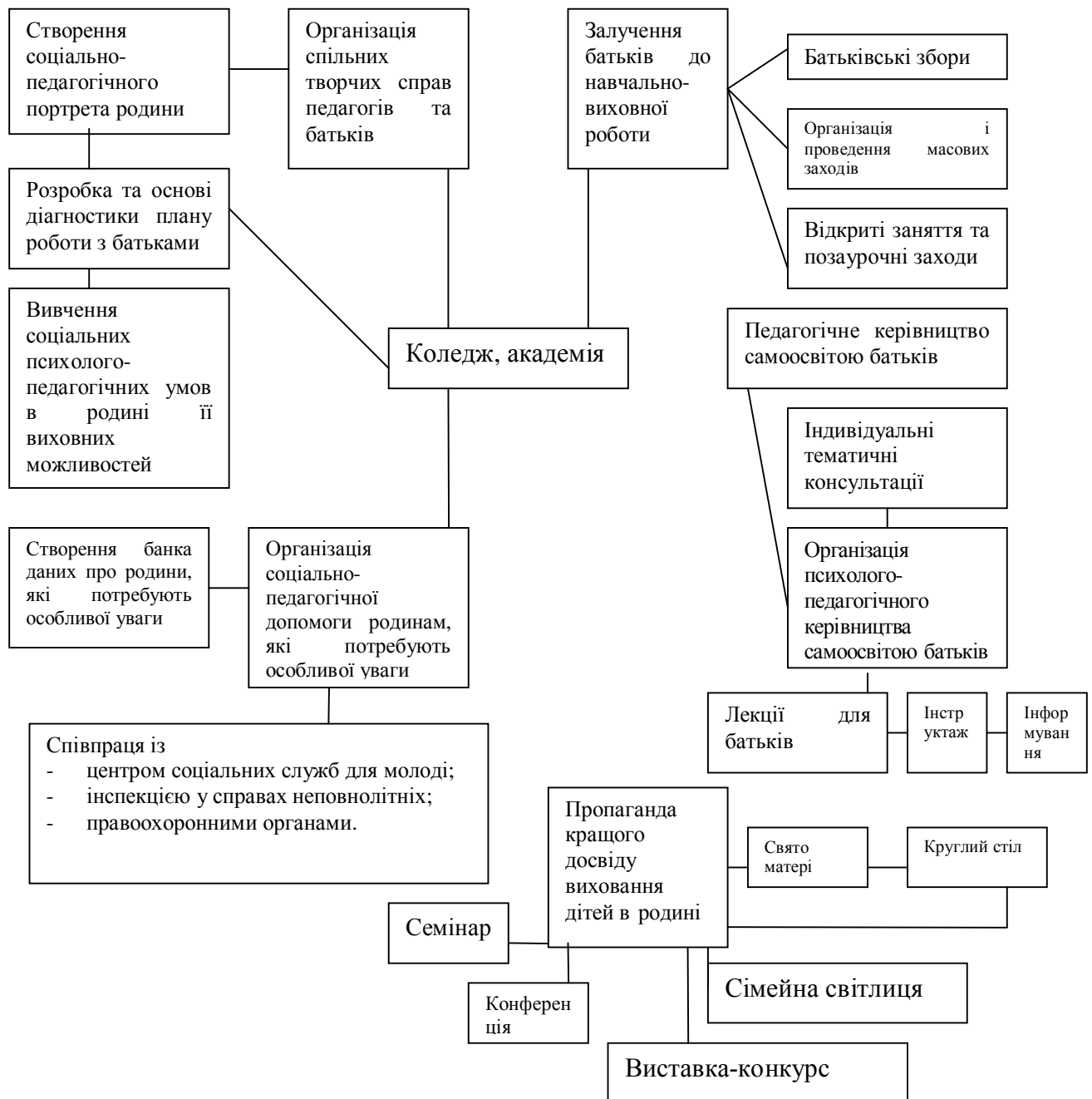


Рис. 3. Структура роботи Комунального закладу «ХГПА» Харківської обласної ради з батьками

Література

1. Журавлева Е. Современная семья – новые формы семейных отношений [электронный ресурс] / Е. Журавлева // учебный центр АССГАРД.-2010. – Режим доступа : <http://www.assgard.ru>. – Заголовок с экрана.

2. Кравцова Е.Э. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Э. Кравцова. – М., 1983. – 234 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М. : АКАДЕМИЯ, 2004.
4. Назаренко Л. Шляхи розвитку взаємодії сім'ї та школи // Шлях освіти / Л. Назаренко. – 2005 – с.33-37.
5. Обухов А. Современная семья...какая она? [электронный ресурс] / А. Обухов // 8000BP-Софт©2006-2011. – Режим доступа: <http://www.opentown.ru>. – Заголовок с экрана.
6. Практикум з педагогіки: Навч. посібник / За заг. ред. О.А. Дубасенюк та А.В. Іванченка. – К. : ІСДО, 1996. – 432 с.
7. Сипченко В.І. Молодим батькам про спадковість //Соціальна робота з молодію сім'єю. Укр.держ.центр соц.служби для молоді Вип.ІІ /Сипченко В.І. – Київ : АЛТ, – 1995. – С. 56-62.
8. Спиркин А.Г. Философия: ученик /А.Г. Спиркин. – М.: Гайдарики., – 2000. – 816 с.
9. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. – Москва, изд-во «Совершенство», 1998. – 368 с.
10. Хоменко И. Модернизация образования невозможна без участия семьи! // Відкритий урок. Плеяда / И. Хоменко. – 2007. – № 4-5. – с. 64-67.

Саврасов М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології ДВНЗ «ДДПУ»

УДК 37.015.3;159.924

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

Дане дослідження присвячене вивченню психологічних та педагогічних особливостей креативності майбутніх вчителів математики в умовах професійної підготовки у педагогічному ВНЗ, аналізується теоретичне підґрунтя дослідження креативності майбутніх педагогів, її оптимальна психологічна структура тощо. Основні результати дослідження можуть бути використані у психолого-діагностичній та розвивальній роботі в умовах сучасного педагогічного ВНЗ.

Ключові слова: *особистість, креативність, студент, вчитель, структура, параметри, особливість, фактор, емоції, мотивація.*

Саврасов Н.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології ГВУЗ «ДГПУ»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗа

Данное исследование посвящено изучению психологических и педагогических особенностей креативности будущих учителей математики в условиях педагогического ВУЗа, анализируются теоретические предпосылки исследования креативности будущих педагогов, а также её оптимальная структура. Основные результаты исследования могут быть использованы в психолого-диагностической и развивающей работе в условиях современного педагогического ВУЗа.

Ключевые слова: *личность, креативность, студент, учитель, структура, параметры, особенность, фактор, эмоции, мотивация.*

Savrasov N.

candidate of psychological science, the associate professor of The General Psychology Department of SHEI «DSPU»

**THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF
CREATIVITY BY FUTURE MATHEMATICS TEACHERS IN THE
CONDITIONS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION
INSTITUTION**

This research is devoted to studying of psychological and pedagogical features of creativity of future mathematics teachers in the conditions of pedagogical higher education institution, theoretical prerequisites of research of creativity of future teachers, and also its optimum structure are analyzed. The main results of the study can be used in psycho-diagnostic and developmental work in the modern pedagogical university.

Key words: *personality, creativity, student, teacher, structure, parameters, feature, factor, emotions, motivation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасній науці властивий небезпідставний інтерес до феномену креативності, що знаходить своє місце у новітніх психологічних, педагогічних, соціологічних та інших теоретичних концепціях та методичних розробках. В останні роки креативність та її прикладні застосування стали чи не найбільш популярними науковими дефініціями. В той же час, суттєво бракує конкретних результатів емпіричних досліджень, що дали б змогу досягнути специфічні особливості даного явища, встановити закономірності його прояву у різноманітних сферах життя сучасної людини зокрема у сфері, навчання, виховання та професійної підготовки майбутнього фахівця, в тому числі педагога. Однією за таких спроб є встановлення психологом-педагогічних особливостей креативності особистості майбутнього вчителя математики в умовах його професійної підготовки у педагогічному ВНЗ.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасній вітчизняній психологічній науці під креативністю розуміють: «...рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які проявляються у мисленні,

спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості» [4, с. 181] та «...незвідну до інтелекту функцію цілісної особистості, яка залежить від комплексу її психологічних характеристик» [4, с. 182].

В. М. Чернобровкін, розглядаючи в якості суттєвої ознаки професійної педагогічної діяльності її творчий характер (оскільки в широкому сенсі педагогічна діяльність спрямована на «творення» особистості дитини), наголошує, що успішність професійної педагогічної діяльності як різновиду діяльності особистості у процесі соціалізації та професіоналізації зумовлена успішністю розв'язання творчих задач [6].

На думку О. С. Шила, розвиток креативності майбутнього педагога може знайти свої місце у процесі його професійної підготовки, шляхом розвитку спрямованості особистості на цінності професійної та особистісної самореалізації, системи ціннісних орієнтацій особистості [9].

Дослідження М. Сарзанія, що було присвячене з'ясуванню співвідношення між спеціалізацією пізнавальних потреб та креативністю особистості студента, призвело до результатів, що свідчать про схильність до природничих наук студентів з високою креативністю, в той час як низько креативні та середньо креативні студенти виявляли схильність до гуманітарних дисциплін. Крім того, було встановлено, що низьку схильність до суспільних наук мають усі експериментальні групи, незалежно від рівня креативності респондентів, а студенти з високою креативністю мали більш гармонійні стосунки із викладачами [10].

Досліджуючи функції змінної віку у структурі креативності студентів коледжу та університету, колектив авторів на чолі з Ч. Ву дійшов висновків, що студенти більш дорослого віку демонструють достовірно вищі результати за вербальною шкалою креативності. Натомість, студенти молодшого віку демонстрували кількісну та якісну перевагу за шкалою фігуральної креативності. Крім того, виявлено, що більш вагомий інформаційний тезаурус позитивно впливає на творчі досягнення у складних інформаційних системах, у той час як у творчих задачах зображувального характеру інформаційний тезаурус не має позитивного впливу на креативність [12].

Т. А. Тернавська, досліджуючи розвиток невербальної креативності студентів як складової їх пізнавальної активності, стверджує, що розвиток креативності особистості студента залежить від успішності поєднання у навчальній діяльності у вищій школі принципів практичності, проблемності, творчого підходу з боку викладача та навчальної мотивації студентів [5].

Є. В. Фролова в процесі дослідження креативності як чинника успішності навчальної діяльності студентів, приходять до висновків про те, що вербальна та невербальна креативність, а насамперед індекси розробленості, унікальності та оригінальності пов'язані з високим рівнем

навчальної успішності студентів, у студентів, що мають низький рівень навчальних досягнень, креативність відносно чітко виділяється за невербальною та вербальною ознакою [8].

В. І. Носков та Є. М. Левченко пропонують використовувати при формуванні креативності особистості студента спеціально розроблену технологію, в основу якої покладені елементи теорії розв'язання винахідницьких задач [3].

Чжоу Ян, досліджуючи психологічні особливості розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів, стверджує, що протягом періоду навчання студенти демонструють нерівномірність розвитку візуальної та вербальної креативності, причому перш за все зростають продуктивність висунення візуальних гіпотез, візуальна оригінальність, семантична гнучкість, вербальна продуктивність, вербальна оригінальність та категоріальна гнучкість [7].

М. А. Кузнецов та Н. Ю. Діюмідова, опрацювавши проблему детермінації специфіки екзаменаційного стресу рівнем емоційної креативності студента, дійшли висновків, що емоційна креативність виступає значимим фактором формування емоційних синдромів як у звичайних, так і у стресових ситуаціях. Водночас, компоненти новизни та готовності емоційної креативності виступають в якості факторів, що регулюють емоційні прояви як у повсякденних, так і у стресових ситуаціях [2].

Дослідження, що проводилося С. Крейтлером та Х. Казакін, було присвячене практичному з'ясуванню взаємовідносин між пізнавальним та мотиваційним компонентом у структурі креативності студентів [11].

За даними О. В. Завгородньої, художньо обдарованим студентам властивий високий рівень розвитку ціннісної сфери, при цьому художньо обдарованим жінкам властивий більш високий рівень індивідуалізації цінностей, ніж чоловікам [1].

Формулювання цілей статті. Метою нашої роботи є з'ясування основних психолого-педагогічних особливостей креативності особистості студентів фізико-математичного факультету. Відповідно до поставленої мети дослідження були визначені наступні завдання: 1) визначити наукові підходи до дослідження креативності особистості; 2) емпірично дослідити основні складові креативності особистості майбутнього вчителя математики; 3) з'ясувати психолого-педагогічні особливості прояву емоційно-мотиваційних складових креативності особистості майбутнього вчителя математики в умовах педагогічного ВНЗ.

Методи дослідження. Для розв'язання дослідницької проблеми було застосовано комплекс методів: теоретичний аналіз психологічної літератури з обраної наукової проблеми; метод психолого-діагностичного

обстеження; статистичні методи обробки даних із використанням інтегрованого статистичного пакету Statistica 8.0 for Windows.

Експериментальною базою дослідження. У дослідженні були задіяні студенти 1-4 курсів спеціальності «Математика» фізико-математичного факультету ДВНЗ «ДДПУ» загальною кількістю 70 осіб.

Виклад основного матеріалу дослідження. Далі, у відповідності до розробленої процедури емпіричного дослідження нами здійснено кореляційний аналіз показників креативності та виділених особистісних показників майбутніх вчителів математики. Його результати будуть нами представлені нижче за принципом співставлення показників креативності із показниками інтелекту, емоційної, мотиваційної та вольової сфер особистості осіб раннього юнацького віку.

Нами зафіксовано статистично достовірні позитивні зв'язки між оригінальністю за С. Медніком та інтелектуальною, комунікативною та загальною емоційністю; унікальністю за С. Медніком та інтелектуальною, комунікативною та загальною емоційністю; когнітивним показником креативності за авторською методикою та інтелектуальною і загальною емоційністю; емоційним показником креативності за авторською методикою та інтелектуальною, комунікативною та загальною емоційністю; інтегральним показником креативності за авторською методикою та інтелектуальною, комунікативною та загальною емоційністю; оригінальністю за Є. Торренсом та інтелектуальною, комунікативною та загальною емоційністю; розробленістю за Є. Торренсом та інтелектуальною, комунікативною та загальною емоційністю. Велика кількість даних зв'язків, їх системність (перевага кількості зв'язаних компонент емоціональності та креативності над незв'язаними), високі значення коефіцієнтів кореляції дозволяє стверджувати, що інтелектуальна, комунікативна та загальна емоціональність тісно пов'язані із креативністю у майбутніх вчителів математики.

Разом з тим нами зафіксовані статистично достовірні негативні зв'язки між смутком та усіма виділеними показниками креативності, окрім когнітивного показника креативності за авторською методикою. Це свідчить про психічну протилежність стану смутку та креативності особистості.

Нами встановлено, що статистично достовірні позитивні зв'язки наявні між оригінальністю за С. Медніком та творчою активністю, діяльнісною спрямованістю, внутрішньою мотивацією майбутньої професійної діяльності, потребою активно діяти та досягати успіху тощо; унікальністю за С. Медніком та творчою активністю, діяльнісною спрямованістю, внутрішньою мотивацією майбутньої професійної діяльності, потребою активно діяти та досягати успіху тощо; когнітивним показником креативності за авторською методикою, творчою активністю, діяльнісною спрямованістю;

емоційним показником креативності за авторською методикою та творчою активністю, діяльнісною спрямованістю, внутрішньою мотивацією майбутньої професійної діяльності, потребою активно діяти та досягати успіху тощо; інтегральним показником креативності за авторською методикою та творчою активністю, діяльнісною спрямованістю, внутрішньою мотивацією майбутньої професійної діяльності, потребою активно діяти та досягати успіху тощо; індексом оригінальності за Є. Торренсом та творчою активністю, діяльнісною спрямованістю, внутрішньою мотивацією майбутньої професійної діяльності, потребою активно діяти та досягати успіху тощо; індексом розробленості за Є. Торренсом та творчою активністю, діяльнісною спрямованістю, внутрішньою мотивацією майбутньої професійної діяльності, потребою активно діяти та досягати успіху тощо.

Статистично достовірні негативні зв'язки зафіксовано між оригінальністю за С. Медніком та мотивацією спілкування, життєвою спрямованістю, зовнішньою негативною мотивацією майбутньої професійної діяльності; унікальністю за С. Медніком та мотивацією спілкування, життєвою спрямованістю, зовнішньою негативною мотивацією майбутньої професійної діяльності; емоційним показником креативності за авторською методикою та спілкуванням, життєвою спрямованістю, зовнішньою негативною мотивацією майбутньої професійної діяльності; інтегральним показником креативності за авторською методикою та мотивацією спілкування, життєвою спрямованістю, зовнішньою негативною мотивацією майбутньої професійної діяльності; індексом оригінальності за Є. Торренсом та спілкуванням, життєвою спрямованістю, зовнішньою негативною мотивацією майбутньої професійної діяльності; індексом розробленості за Є. Торренсом та мотивацією спілкування, життєвою спрямованістю, зовнішньою негативною мотивацією майбутньої професійної діяльності.

Можемо казати про те, що висока спрямованість особистості майбутнього вчителя математики на творчість та потреба активно діяти і досягати успіху позитивно впливає на креативність. Налаштованість особистості у пізньому юнацькому віці на життєві цінності, спілкування та домінування у майбутній професійній діяльності зовнішніх негативних мотивів пригальмовують розкриття творчого потенціалу.

Нам вдалося виявити позитивні статистично достовірні зв'язки між оригінальністю за С. Медніком та соціальним самоконтролем; унікальністю за С. Медніком та соціальним самоконтролем; емоційним показником креативності за авторською методикою та соціальним самоконтролем; інтегральним показником креативності за авторською методикою та соціальним самоконтролем; індексом оригінальності за Є.

Торренсом та соціальним самоконтролем; індексом розробленості за Є. Торренсом та соціальним самоконтролем.

Негативні статистично достовірні зв'язки між показником вольової сфери особистості та виділеними показниками креативності нами не зафіксовані.

Можемо констатувати, що єдиним показником вольової сфери, за яким виявлено статистично достовірні позитивні зв'язки з майже усіма виділеними показниками креативності виявився показник соціального самоконтролю, очевидно розвинений соціальний самоконтроль у пізньому юнацькому віці позитивно впливає на креативність особистості. Далі особливу цікавість викликають результати кореляційного аналізу показників вербальної та невербальної креативності, показників самооцінки креативності між собою для майбутніх вчителів математики.

Найбільш зв'язаними між собою виявилися показники креативності особистості у пізньому юнацькому віці є показники оригінальності та унікальності за С. Медніком, емоційний та інтегральний показники креативності за авторською методикою, індекси оригінальності та розробленості за Є. Торренсом. Певну неузгодженість демонструє когнітивний показник креативності за авторською методикою.

Але в цілому отримані результати свідчать про те, що незважаючи на специфічний характер стимульного матеріалу, використання різних методів діагностики креативність проявляє себе як цілісна, загальна характеристика особистості, що цілком відповідає логіці її розгляду як загальної здібності.

Можна стверджувати, що до складу єдиної психічної структури із показниками невербальної креативності входять показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, мотивації спілкування, діяльнісної спрямованості, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, творчої активності, потреби активно діяти та досягати успіху, соціального самоконтролю. В той же час, протилежним показником виступає показник смутку, тобто його високий рівень розвитку ускладнює прояви креативності особистості.

Далі, у таблиці 1 нами представлені результати факторного аналізу методом головних компонент з використанням принципу VARIMAX для структури креативності майбутніх вчителів математики в умовах професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Таблиця 1

Результати факторного аналізу структури креативності для студентів-педагогів

Фактор 1 (суспільно-професійний контроль)	Фактор 2 (вербалізація творчого пошуку)	Фактор 3 (невербальний інтелект)
Тест Є. Торренса (індекс оригінальності) 0,92 Авт. методика (емоційний індекс) 0,91 Емоційність інтелектуальна 0,9 Авт. методика (інтегральний індекс) 0,89 Потреба активно діяти та досягати успіху 0,81 Самоконтроль соціальний 0,8 Тест С. Медніка (індекс оригінальності) 0,8 Емоційність загальна 0,79 Смуток - 0,77 Спілкування (мотив. структ.) -0,83 Зовнішня негат. мотивація майб. проф. діяльності -0,88	Тест Дж. Равена (кількість балів) 0,38 Тест Дж. Равена (рівнева оцінка) 0,37 Тест С. Медніка (індекс унікальності) 0,16	Тест Дж. Равена (кількість балів) 0,77 Тест Дж. Равена (рівнева оцінка) 0,73
Факторна вага 12,33	Факторна вага 4,56	Факторна вага 4,51
Дисперсія 0,25	Дисперсія 0,09	Дисперсія 0,09

Як можна бачити, основним є перший фактор (суспільно-професійний контроль), що достовірно сполучає на одному полюсі показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, діяльнісної спрямованості, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, творчої активності, потреби активно діяти та досягати успіху, соціального самоконтролю, індекси оригінальності та унікальності за тестом С. Медніка, індекси оригінальності та розробленості за тестом Є. Торренса. На другому його полюсі розташовані показники смутку, мотивації спілкування та зовнішньої негативної мотивації майбутньої професійної діяльності. Другий фактор (вербалізація творчого пошуку) містить на недостовірному рівні змінні інтелекту за тестом Дж. Равена та показник унікальності за тестом С. Медніка. Третій фактор (невербальний інтелект) містить показники інтелекту за тестом Дж. Равена. Таким чином, до єдиної структури з показниками креативності входять показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, діяльнісної спрямованості, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, творчої активності, потреби активно діяти та досягати успіху, соціального самоконтролю. Протилежними по відношенню до креативності та компонентів її структури виступають показники смутку,

мотивації спілкування та зовнішньої негативної мотивації майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, можемо зробити наступні висновки із здійсненого дослідження: 1) спостерігаємо кількісне переважання майже усіх виділених показників мотиваційної сфери особистості для респондентів-педагогів, емоційна сфера педагогів достовірно відрізняється високою диференційованістю; 2) структура креативності студента містить показники інтелектуальної, комунікативної та загальної емоційності, смутку, мотивації спілкування, внутрішньої мотивації майбутньої професійної діяльності, потреби активно діяти та досягати успіху, соціального самоконтролю, сили волі, індекси оригінальності та унікальності за тестом С. Медніка, індексу оригінальності та унікальності за тестом Є. Торренса; 3) достовірно більшу роль у структурі креативності педагогів відіграють показники унікальності та оригінальності. Дане дослідження не вичерпує усіх можливих наукових пошуків у цьому напрямку, надалі перспективними залишаються дослідження розвивального забезпечення креативності особистості студента у ході навчально-виховного процесу у ВНЗ, питання про вплив фактору статі на розивток креативності особистості у студентському віці тощо.

Література

1. Завгородня О. В. Дослідження ціннісної сфери художньо обдарованих студентів / Завгородня О. В. // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №12. – С. 76-80.
2. Кузнецов М. А. Специфіка реагування на екзаменаційний стрес у студентів з різними рівнями емоційної креативності / М. А. Кузнецов, Н. Ю. Діюмідова // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2010. – Вип. 35. – С. 110-133.
3. Носков В. И. Технология формирования творческой самостоятельности личности студента / В. И. Носков, Е. М. Левченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №9. – С. 8-19.
4. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).
5. Тернавська Т. А. Вивчення розвитку невербальної креативності як складової пізнавальної активності студентів університету / Т. А. Тернавська // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – Вип. 1. – К.: Гнозис, 2008. – С. 10-16.
6. Чернобровкін В. М. Психологічні аспекти прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності як мисленнєвого процесу // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / За загальною редакцією В. О. Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – С. 160-203.
7. Чжоу Ян. Психологічні особливості розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Чжоу Ян. – Одеса, 2010. – 21 с.

8. Фролова Є. В. Креативність як чинник успішності навчальної діяльності / Є. В. Фролова // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2009. – Вип. 32. – С. 204-214.
9. Шило О. С. Проблема ціннісних орієнтацій в контексті творчої діяльності особистості / О. С. Шило // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія; за ред. С. Д. Максименка. – Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – Т. 10. – Вип. 7. – С. 580-591.
10. Sarsania M. Do High and Low Creative Children Differ in Their Cognition and Motivation? / M. Sarsania // Creativity Research Journal. – 2008. – V. 20. – Iss. 2. – P. 155-170.
11. Kreitlera S., Casakinb H. Motivation for Creativity in Design Students / S. Kreitlera, H. Casakinb // Creativity Research Journal. – 2009. – V. 21. – Iss. 2 & 3. – P. 282-293.
12. Wu C., Cheng Y., Ip H., McBride-Chang C. Age Differences in Creativity: Task Structure and Knowledge Base / C. Wu; Y. Cheng; H. Ip; C. McBride-Chang // Creativity Research Journal. – 2005. – V. 17. – Iss. 4. P. 321 – 326.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Тарасенко Н.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик колекційного навчання Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 376.42 (09): 615.851.4 (09)

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ВПЛИВ УРОКІВ ЧИТАННЯ НА РОЗВИТОК МОВИ І МИСЛЕННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

В статті розглядаються можливості всебічного розвитку учнів з проблемами у навчанні на основі читання та аналізу літературних творів. Важливе значення приділяється принципам роботи, направленої на корекцію недоліків їх пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери в процесі аналізу художніх творів. Найбільш ефективною основою для розвитку пізнавальних сил розумово відсталих учнів, для розвитку їх мовної діяльності і мислення є уроки читання. Вони являють собою найбільш дійовий засіб різнобічного розвитку учнів допоміжної школи. Саме на уроках читання поступово і систематично розширюються уявлення дітей про оточуючу дійсність, збагачуються їх спостереження. Така робота повинна сприяти розвитку зв'язного мовлення учнів, збагаченню їх словникового запасу, розширенню життєвого досвіду, більш успішній їх подальшій спеціальній адаптації.

Ключові слова: *корекційно-розвивальний вплив, пізнавальний інтерес, літературний твір, емоційно-вольова сфера, соціальна адаптація.*

Тарасенко Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик коллекционного обучения Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

КОРЕКЦИОННО-РОЗВИВАЮЩЕЕ ВЛИЯНИЕ УРОКОВ ЧТЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются возможности всестороннего развития учащихся с проблемами в обучении на основе чтения и анализа литературных произведений. Большое значение уделяется принципам работы, направленной на коррекцию недостатков их познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы в процессе анализа художественных произведений. Наиболее эффективной основой для развития познавательных сил умственно отсталых учащихся, для развития их речевой деятельности и мышления есть уроки чтения. Они

представляют собой наиболее действенное средство разностороннего развития учащихся вспомогательной школы. Именно на уроках чтения постепенно и систематически расширяются представления детей об окружающей действительности, обогащаются их наблюдения. Такая работа должна способствовать развитию связной речи учащихся, обогащению их словарного запаса, расширению жизненного опыта, более успешной их дальнейшей специальной адаптации.

Ключевые слова: коррекционно-развивающий влияние, познавательный интерес, литературное произведение, эмоционально-волевая сфера, социальная адаптация.

Tarasenko N.

*Ph.D., assistant professor of teaching methods Collector's state university
"Donbass State Pedagogical University"*

DEVELOPING REMEDIAL EFFECTS LESSONS IN READING ON LANGUAGE DEVELOPMENT AND THINKING OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

This article discusses the possibility of comprehensive development of students with problems in learning from reading and analysis of literary works. The importance given to the principles of work aimed at correcting the deficiencies of their cognitive, emotional and volitional in the analysis of works of art. The most effective basis for the development of cognitive strength mentally retarded students to develop their language and thinking of the lessons are read. They are the most effective means of diversification of secondary school students. It was in class reading slowly and systematically expanded representation of children of the surrounding reality, enriched their observations. This work should contribute to the development of coherent speech students enrich their vocabulary, extension of life experience, the more successful their subsequent special adaptation.

Keywords: *Developing remedial effects, cognitive interest, literary work, emotional and volitional, social adaptation.*

Одним з основних предметів загальноосвітньої школи є українська мова. На уроках рідної мови і читання створюються необхідні передумови для всебічного розвитку та корекції недоліків розумової діяльності учнів з проблемами у навчанні.

Організуючі роботу з мовного розвитку учнів допоміжної школи, треба пам'ятати, що мова і мислення дитини можуть правильно розвиватися лише у зв'язку з безпосереднім сприйняттям дійсності, у взаємодії з відчуттям, сприйняттями і уявленнями, які йдуть від оточуючого нас світу.

Психологічні дослідження Ж.І. Шиф, В.Г. Петрової, Г.М. Дульнева, Н.М. Стадненко й інших показали, що під впливом шкільного навчання в

розвитку мислення й мови розумово відсталих дітей відбуваються позитивні зміни: виховується вміння помічати в предметах окремі ознаки, порівнювати.

Найбільш ефективною основою для розвитку пізнавальних сил розумово відсталих учнів, для розвитку їх мовної діяльності і мислення є уроки читання допоміжної школи. Вони являють собою найбільш дійовий засіб різнобічного розвитку учнів допоміжної школи. Саме на уроках читання поступово і систематично розширюються уявлення дітей про оточуючу дійсність, збагачуються їх спостереження.

Читання дає багатий матеріал для розвитку зв'язного мовлення, збагачення словника, виховує любов до рідної мови.

Уроки читання – це фундамент, на якому будується все навчання, це основа для подальшого розвитку учня. Уроки читання ставлять перед собою завдання розвитку в учнів навичок усвідомленого, правильного, швидкого і виразного читання, яке в учнів старших класів повинно відповідати всім необхідним якостям. Більш різноманітними стають форми роботи з текстами, обов'язковим є читання доступних дитячих книжок з шкільної бібліотеки.

Уроки читання – один з головних способів виховання учнів. Вони не лише сприяють вихованню культури поведінки, але також і появі у дітей таких рис як доброта, співчуття, увага, людяність.

Якість розвитку мови і мислення учнів допоміжної школи залежить від методів і прийомів навчання.

Програмою не передбачено часу на формування основних прийомів мислення – порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення. Тому вчителю доводиться систематично займатися цією роботою в ході учбово-виховного процесу. Її успіхи визначаються вмінням педагога підбирати до кожної теми програми найбільш відповідні способи оволодіння учнями заданими інтелектуальними вміннями.

Там, де учбовим процесом передбачена активізація учнів на уроках і в позаурочний час, де учні постійно відчують потребу про щось розповісти, що-небудь повідомляти, відповідати розгорнуто, повно, де вони отримують відповідну допомогу з боку педагогів, там мова дітей і їх мислення розвиваються ефективно.

Щоб зробити процес навчання захоплюючим, його слід активізувати. Ефективним засобом активізації процесу навчання, розвитку пізнавальної самостійності учнів слугує пошукова діяльність. Її мета – самостійне оволодіння учнями новими знаннями і способами дій, а зміст – рішення системи проблемно-пізнавальних завдань.

Особливість пізнавальних завдань в тому, що учні, маючи всі необхідні дані, прийнятні для наступного рішення завдань, не може, однак, добути це рішення безпосередньо з цих даних. Для отримання результату учень

повинен перетворити ці дані і самостійно здійснювати з їх допомогою ряду практичних і розумових операцій в необхідній послідовності.

Як відомо, художні особливості твору розкриваються через цілісний аналіз його змісту і форми. В процесі такого аналізу змістом пошукової діяльності може бути встановлення різноманітних зв'язків і змістових відтінків в розумінні фактичного змісту твору і усвідомлення взаємозв'язків між ідейним задумом і художніми засобами його впровадження. Пошукова діяльність, в залежності від підготовки дітей, здійснюється на різних рівнях. Поза контекстом твору деякі проблемно-пізнавальні завдання за формою сприймаються як звичайні тренувальні завдання. Однак, і самі легкі з них виключають готову книжкову відповідь, а потребують від учнів активної праці над текстом, розвивають вміння аналізувати, порівнювати, доводити, узагальнювати. Знання й уміння неможливо здобувати без зусиль думки, без значної розумової праці, що є найбільш складним видом розумової діяльності людини і проявляється невидимо, нечутно. Під час шкільного навчання здобуття знань відбувається у процесі читання. Сутність читання розкрив О. Трошин, який вказав, що читання є осмислене розуміння письма.

Шкільне читання на уроках літературного читання має особливість, оскільки відноситься і до навчальної дисципліни «читання», і до одного з різновидностей мистецтва – мистецтва слова. Як у навчальному предметі, в художній літературі виділяють логічний і чуттєвий компоненти.

Логічний забезпечується шляхом оволодіння словесним змістом навчального предмету, а чуттєвий – завдяки емоційному, виразному читанню, використанню різноманітних ТЗН, наочності, оскільки *основне призначення художнього твору* – викликати в читача-учня певні емоції, зацікавити його, збудити потребу, яка перейде в чіткі мотиви до читання художнього твору.

Аналіз процесу читацької діяльності розумово відсталих учнів та її продуктів (якість прочитаного, проаналізованого) дозволив виявити *характерні для них особливості*: недостатнє попереднє осмислення особливостей наочно сприйнятого тексту, відсутність уміння встановлювати зв'язки і відношення між його частинами, недорозвиток уміння використовувати зразок читання, недоліки планування роботи над текстом художнього твору, недосконалість навичок самостійно контролювати й виправляти власні дії (читання) стосовно до виконуваного завдання, шаблонне використання раніше засвоєних способів читання, відсутність умінь прогнозувати. Однією з причин цього є порушення відтворювальної уяви у розумово відсталих школярів. В діяльності відтворювальної уяви читача задіяно дві дії: одна спрямована на відтворення умовної одиниці (уривку, епізоду художнього тексту), а друга –

на відтворення образу героя. Учень, як реципієнт, читаючи й аналізуючи текст, по-своєму його сприймає, що залежить від індивідуального смислу, який він вкладає у розуміння прочитаного; по-своєму інтерпретує текст.

Розумово відсталому школяреві, щоб правильно сприйняти й зрозуміти будь-який навчальний художній текст, необхідно навчитися його аналізувати, оскільки, як слушно зауважує О.Ю. Богданова, тільки тоді читач набуває здатності до цілісного сприймання мистецтва, коли успішно сформовані навички читання, оскільки читання – це підготовка до аналізу. Від того, як сформовані навички читання, зокрема їх технічна й смислова сторони, залежить якість аналізу.

Підготовкою до аналізу художнього твору є різні види читання і власне сам процес читання: голосне або мовчазне. Твір художньої літератури вивчається завдяки процесам його читання й аналізу. Читання забезпечується сприйманням і розумінням, яке розпочинається ще на етапі сприймання. У розумово відсталих школярів читання й аналіз здійснюються поступово, оскільки у читання й аналізу різна мета, різний вплив на читача та різні результати його.

Різні види читання готують до аналізу літературного твору, зокрема голосне й мовчазне. Голосне читання переважно буває настановчим: зрозуміти, запам'ятати, спеціально прочитати. Крім того, воно суцільне і забезпечує відчуття художньо-інтонаційних особливостей тексту. Мовчазне читання буває і суцільним, і вибіркоким.

Розрізняють оглядове мовчазне читання (читання ключових слів та їх тлумачення); вибіркоче – сутність якого полягає в читанні відповідної інформації на початку, в середині чи в кінці тексту; пошукове, яке полягає у пошуку в тексті відповідних слів, висловлювань, абзаців тощо.

Для читання розумово відсталих учнів характерні порушення та недосконалість як технічної, так і смислової сторін навички читання, які проявляються під час голосного і мовчазного читання через недоліки їхньої пізнавальної, комунікативної і творчої діяльності, яка забезпечує смислове й емоційне розуміння тексту, впливаючи на ставлення до читання. І.Є. Белякова довела, що основною причиною негативного ставлення до читання поезії розумово відсталих школярів молодших класів виявилися труднощі, викликані самим процесом читання. Негативне ставлення учнів до читання художніх творів пов'язане з відсутністю у багатьох з них інтересу до читання взагалі. Негативне ставлення учнів у молодших класах до поезії пов'язане з недостатнім розумінням особливостей мови порівнянь, метафор, гіпербол.

Читаючи художній твір, розумово відсталі школярі не можуть встановити і не розуміють причинно-наслідкових зв'язків, їхню взаємозалежність і послідовність. Це стосується не лише художніх творів.

За даними А.І. Капустіна, В.М. Синьова, така ж картина спостерігається під час читання учнями матеріалу з географії, історії. Учні не визначають основну думку художнього твору, не можуть пояснити причини мотивів вчинків героїв чи персонажів. (Н.В. Тарасенко) Часто у процесі роботи з текстом художнього твору активізують випадкові асоціації, пов'язані зі змістом інших художніх текстів, тому фрагмент тексту, над яким працюють, вказує В.Я. Василевська, перестає бути частиною цілого і стає висхідним пунктом для своїх, лише ситуативно близьких асоціацій, які часто далеко заводять від змісту тексту.

В.Я. Василевська експериментально довела, що розуміння літературних текстів залежить від сформованості Інтелектуального та емоційного компонентів особистості розумово відсталої дитини.

З.М. Смирнова, вивчаючи розуміння розумово відсталими учнями третіх – восьмих класів ідеї та змісту оповідань і байок Л.М. Толстого, **визначила 3 рівні розуміння учнями оповідань:**

I рівень характеризується розкриттям змісту, ідеї, відображенням психологічної ситуації.

Для II рівня характерні неповністю розкриті зміст, ідея та не відображення психологічної ситуації.

III рівень розуміння полягає в не розкритті ідеї твору та не в відображенні психологічної ситуації.

Як корекцію, автор пропонує у роботі над цими оповіданнями намагатися викликати в учнів співпереживання, а основну увагу зосереджувати на гострих психологічних ситуаціях і на вчинках героїв. Водночас необхідно вчити розуміти образні вирази, які аналізуються під час роботи над текстом. Адже розуміння тексту, належне його емоційне сприймання вимагає роботи над словом, і в першу чергу – над образними виразами. Здійснюється така робота завдяки повторному читанню, що супроводжується аналізом тексту, під час якого аналізуються і образні вирази – пояснюється значення та зв'язок слів.

Досліджуючи питання вивчення художніх творів у допоміжній школі шляхом аналізу уроків читання, відвіданих у молодших і старших класах та аналізу конспектів уроків читання, підготовлених вчителями предметниками, З.М. Смирнова пропонує під час вивчення художніх творів, особливо творів класичної літератури, з метою підвищення її виховного впливу поєднувати логічні й емоційно-художні прийоми й методи аналізу творів, виховувати в учнів власне ставлення до героїв, подій; цілеспрямовано вивчати епоху, життя й творчість письменників, систематично й послідовно накопичувати історичні й суспільно-політичні знання учнів. Причому це потрібно проводити як на уроках читання, так і в

позакласній роботі з метою морального виховання школярів та збагачення їхнього словникового запасу.

Н.К. Сорокіна, вивчаючи особливості читання й розуміння літературних текстів розумово відсталими школярами, виділила **5 рівнів розуміння тексту:**

I рівень – розуміння інформаційного плану й ідеї;

II рівень – часткове розуміння інформаційного плану й розуміння ідеї;

III рівень – розуміння інформаційного плану й нерозуміння ідеї;

IV рівень – часткове розуміння інформаційного плану й нерозуміння ідеї;

V рівень – нерозуміння інформаційного плану та ідеї.

Автор відмітила, що найважче дається розуміння основної ідеї тексту. На її думку, це пов'язано з порушенням синтезу основних складових смислових одиниць тексту. Учні не можуть пояснити мотивів вчинків дійових осіб через бідність і недиференційованість ними морально-етичних уявлень.

Дослідниця довела, що розуміння тексту не визначається сформованістю навички читання, а залежить від складності інформаційного плану викладу та адекватності смислової структури тексту рівню розвитку читців. Автор вбачає суттєву причину недостатнього розуміння тексту розумово відсталими дітьми у труднощах логічного синтезу матеріалу, який читається, на основі актуалізації уявлень і власного досвіду. Разом з тим пропонує звернути увагу на повторне читання тексту до його аналізу, роботу над темпом і виразністю читання як засобами розуміння тексту, створення проблемних ситуацій, планування роботи над текстом, зокрема поділ його на закінчені смислові концентри.

Крім того, вивчаючи особливості розуміння тексту розумово відсталими дітьми та визначаючи прийоми активізації мисленнєвої діяльності для покращення усвідомлення текстової інформації, автор вказує на позитивний вплив зображувальної діяльності на розвиток мотивації читання, організацію мнестичної діяльності, що в цілому приводить до оптимізації усвідомлення текстової інформації.

Отже, щоб розумово відсталі школярі зрозуміли текст художнього твору, необхідно сформувані у них навички читання, роботу над твором супроводжувати зображувальною діяльністю та навчати аналізувати твір, про що в певній мірі стверджує і водночас заперечує автор. Навичка читання і аналіз художнього твору учнями є складовими елементами єдиного цілого – читацької діяльності школярів. Протиставлення і зведення цих елементів у єдине ціле в рамках загальної (спільної) системи для сприймання й розуміння тексту художнього твору відповідають процесу квантування, тому що з одного боку вони протиставлені один

одному, а з другого – потенційно входять в єдине ціле – текст. Проблема взаємопроникнення навички читання й аналізу є досить важливою для літературознавства, зокрема для трактування розуміння тексту твору. Вона охоплює не лише питання літературознавства, а й педагогіки, психології, фізіології тощо, в тому числі й корекційної психопедагогіки.

У процесі аналізу літературного тексту, який є одним із провідних видів навчальної діяльності на уроках літератури, набуваються важливі читацькі уміння та навички, необхідні для глибокого сприймання та розуміння літературного тексту. Необхідність проведення аналізу доводить Є.О. Пасічник, мотивуючи це тим, що мистецтво аналізу допомагає розібратися в усіх складових художнього твору, які або непомітні, або недоступні учнівському осмисленню. Аналіз збуджує у школярів нові почуття й емоції, захоплює силою і глибиною думки автора, майстерністю художнього зображення.

М.Ф. Гнезділов, аналізуючи навчальну діяльність розумово відсталих учнів, яка стосується й їхньої читацької діяльності, особливо під час аналізу художнього твору, вказував, що „організуючи процес діяльності учнів над виконанням навчального завдання, не варто допускати його одноманітності, потрібно, по-можливості, урізноманітнювати прийоми розгляду і аналізу матеріалу, що вивчається. Це сприяє мотивації діяльності школярів, збуджує у них активні мисленнєві процеси.

Охарактеризувавши тексти творів, які читають учні на уроках читання, відомий методист розподілив їх на чотири групи за рівнем складності, але не вказав, як проводити художній аналіз текстів кожної групи.

Найпоширенішим є комбінований аналіз, який здійснюється за допомогою запитань і завдань.

Аналіз літературного твору певною мірою доступний розумово відсталим учням. Аналіз за діями вчинками літературних героїв передбачає відповіді на запитання, осмислення змістових чи жанрових особливостей тексту твору. Використовуються різні види розбору: оглядовий, вибірково-спрямований, докладний (детальний) тощо.

Вказуючи на значення та роль аналізу художнього твору варто пам'ятати, що коли літературознавчий аналіз використовується *на уроці* і метою його стає удосконалення читацької діяльності учнів, він набуває своєї особливості. Звертаючись до вивчення читацького сприймання, він спрямовує враження і розвиває уяву читачів-школярів, готує їх до різноманітних життєвих ситуацій. Основною метою аналізу художнього твору у школі є, як відомо, формування інтерпретаційної свідомості юного читача, без якої не буває ні аналізу, ні навчання.

Розглядаючи доцільність та необхідність проведення на уроках літературного читання аналізу художнього твору, необхідно звернути увагу на функції шкільного аналізу художнього твору. Серед **різноманіття функцій виділяються** ті, які притаманні **аналізу художнього твору** на уроках читання у загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей:

- корекційна: полягає у корекції наслідків впливу низькопробної літератури на учнів через її екранізацію та рекламування; формування умінь позитивно ставитися до творів класичної та сучасної художньої літератури; аналізувати літературу з точки зору її духовності;
- рецептивно-розвиткова: забезпечує активне пізнання світу й себе через прочитаний художній твір;
- виховна: завдяки їй виховуються читацькі інтереси і потреби читачів-учнів;
- мотиваційна: передбачає формування мотивів аналізу твору, який читається;
- пізнавальна: забезпечує опанування читацькими вміннями й навичками під час аналізу, опанування літературознавчими знаннями;
- аксіологічна: завдяки їй виявляється духовно-ціннісний потенціал художнього твору.
- естетична: спрямована на розгляд художнього твору як мистецтва слова.

Під час читання та аналізу тексту художнього твору розрізняють різні **аспекти взаємодії читача** – учня з текстом. Для розумово відсталих школярів найбільш ефективним є **суб'єкт-суб'єктний**, за якого відбувається духовна зустріч читача й автора,. Взаємодія можлива завдяки дотриманню **відповідних принципів шкільного аналізу літературного твору**.

Принцип варіативності базується на індивідуальних можливостях учнів, їхніх читацьких потребах та інтересах. Проводячи аналіз художнього твору, учитель враховує різноманітні психолого-педагогічні чинники, які певним чином впливають на взаємозв'язок читача й твору. Учитель стає творцем того варіанту аналізу, який у даний момент проводить у даному класі.

Кожен твір аналізується по-різному. Один твір аналізується цілісно, у іншого аналізу підлягають окремі епізоди або один епізод. Надмірна увага до всіх сторін твору викликає в учнів відразу до аналізу, нерідко й до твору. Щоб правильно й доцільно вибрати певний аналіз твору, учитель повинен враховувати рекомендації програми, індивідуально-типологічні та вікові особливості учнів даного класу, особливості ідейно-художньої системи даного твору. Доказано, що **старші покоління й молодші читають по-різному**.

Корекційно-розвивальний принцип аналізу літературного твору насамперед спрямований на корекцію та розвиток пізнавальних процесів у школярів. Корекційно-розвивальний вплив аналізу забезпечує формування й корекцію вищих форм психічної діяльності: логічного мислення, мотивів читацької діяльності, емоційно-естетичного сприймання художнього твору.

В.М. Синьов узагальнив досвід Л.В. Занкова, В.І. Лубовського, Г.М. Дульнева, Б.І. Пінського і дійшов висновку, що корекційний вплив навчально-виховного процесу на інтелектуальні порушення у розумово відсталих учнів найкраще здійснюється тоді, коли спрямований на формування вищих психічних функцій.

Особистісний принцип закладається в тому, що аналіз літературного твору вимагає врахування індивідуального читацького сприймання розумово відсталих учнів. Дотримуючись названого принципу, учитель враховує процес комунікації між читачем і автором (текстом). Кожен новий читач сприймає твір під час читання особисто, індивідуально.

Сутність культурологічного принципу полягає в тому, що під час аналізу художнього твору необхідно опиратися на зв'язки художньої літератури з іншими видами мистецтва, оскільки художня література як вид мистецтва слова не може існувати й функціонувати ізольовано від інших видів мистецтва.

Єдність змісту й форми художніх творів, з якими працюють учні, взаємопроникнення змісту й форми забезпечується не лише задумами авторів та розвитком літературознавчої науки, а й державним стандартом з читання та навчальними програмами з читання для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей; підручниками з читання для 2-6 класів та літературного читання для 7-10 класів для цієї категорії учнів; різноманітними методичними матеріалами. На необхідність врахування єдності змісту й форми під час аналізу літературного твору вказують деякі методисти, вбачаючи у єдності змісту й форми єдність автора й читача, їхню творчу зустріч та перевтілення один в одного. На їх думку, єдність ідейного змісту та словесно-художньої форми здійснюється у процесі творчості автора і відтворюється під час читацького сприймання. Аналіз твору варто завершувати не пошуками єдності між змістом і формою, а встановленням особистісної єдності між власне літературним твором і самою особою читача.

Під час аналізу важливо уникати категоричності й догматичності, не нав'язувати учням загальноприйняті погляди на той чи інший твір, що читається, а проаналізувати його з погляду доступності, доцільності, достатності.

Емоції – реакції людини на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, які мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення й охоплюють усі види переживань. Завдяки емоціям, читаючи й аналізуючи художній твір,

учні сприймають, осмислюють, уявляють та переживають прочитане. Аналіз літературного твору буде ефективним, якщо учні відчують при цьому естетичну насолоду, приємність. Аналіз літературного твору, за Л.С. Виготським, це система подразників, яка розрахована на естетичну реакцію читача. Оскільки у розумово відсталих школярів емоційна сфера недорозвинута, особливо важливо дотримуватися у роботі з ними під час аналізу літературних творів принципу емоційності.

На необхідність та значення цілісності сприймання художнього твору у процесі його аналізу вказували у своїх роботах О. Ісаєва, М. Качурин, Н. Волошина, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник та інші. Автори стверджують, що літературний твір краще сприймається у системі конкретно-історичних та загальнолюдських поглядів, у його ідейно-естетичній єдності. Відсутність цілеспрямованої діяльності учителя й учнів у даному напрямі породжує неповноцінне, фрагментарне сприймання, коли учні не з'єднують окремих сцен та епізодів у єдину картину. Дотримання принципу цілісності допоможе учителю сформувати у школярів цілісне уявлення про художній твір.

Визначення функцій шкільного аналізу художнього твору та принципів його організації на уроках літературного читання в спеціальній школі дозволяє вибирати найрізноманітніші засоби художнього аналізу, завдяки яким учні краще можуть зрозуміти зміст художнього твору. Це сприятиме корекції недоліків пізнавальної діяльності, більш успішному розвитку мови і мислення учнів, їх подальшій соціальній адаптації.

Література

1. Вавіна Л.С. Розвиток зв'язного мовлення учнів допоміжної школи на основі тексту. – 1997. – №2 – С.10-12.
2. Василевская В.Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 183 с.
3. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1965. – 126 с.
4. Золотоверх В. Удосконалення змісту освіти розумово відсталих дітей на основі аналізу попереднього досвіду навчання. // Дефектологія. - 2007. - №3-С. 54-56.
5. Словник української мови / К. Наукова думка т.4 - 1973. 460 с.
6. Смирнова З.Н. Изучение художественных произведений во вспомогательной школе. // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей. / Под ред. М.Н. Перовой. – М.: 1985. – с. 16-23.
7. Сорокина Н.К. Особенности понимания литературного текста учащимися вспомогательной школы на этапе синтетического чтения. // Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых детей./ Сборник научных трудов. – М. – 1980 – С. 17-25.
8. Сорокина Н.К. Особенности чтения и понимания литературного текста учащимися вспомогательной школы: Автореферат дис. канд. психол. наук. – М., 1978. – 19 с.

Гриненко О.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальної психології Донбаського державного педагогічного університету

УДК 376.36:37.015.3

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТПМ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ З МОВНИМИ ОДИНИЦЯМИ НЕОБХІДНИХ ДЛЯ СВІДОМОГО ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИЧНИХ ЗНАНЬ

У статті розкрито необхідність формування в учнів початкових класів із ТПМ розумових операцій з мовними одиницями (морфемами) для свідомого засвоєння граматичних знань. Зазначено, що початковий курс української мови в спеціальній загальноосвітній школі для дітей із ТПМ є одним з основних навчальних предметів. Провідна мета уроків української мови – забезпечення вільного володіння українською мовою як засобом спілкування та пізнання. Вивчення розділу «Будова слова» має важливе значення для розвитку мовлення дітей із ТПМ оскільки він тісно пов'язаний із суміжними розділами про мову: словотвором, лексикою, морфологією, орфографією, фонологією та ін. Охарактеризовано контингент учнів спеціальної школи для дітей із ТПМ які мають загальний недорозвиток мовлення. У таких дітей спостерігається недорозвиток фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної будови мовлення. Все це перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умінь. Неповноцінна мовленнєва діяльність впливає на формування у дітей інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфери. Розкрито зміст завдань в основу яких покладено послідовність механізму оволодіння морфемами і розумовими операціями з мовними одиницями, які забезпечують цей процес: орієнтування на звукову форму слова, порівняння словоформ за звучанням та значенням, морфологічний аналіз, утворення за аналогією та ін. Запропоновані вправи будуються з урахуванням основних дидактичних вимог: доступності матеріалу, принципу зростаючих труднощів навчання, розвиток операцій розумової діяльності (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація та ін.), формування навичок самостійної роботи.

Ключові слова: *тяжкі порушення мовлення, операції мислення, порівняння, аналіз, класифікація, узагальнення, морфема, будова слова.*

Гриненко А.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры логопедии и специальной психологии Донбасского государственного педагогического университета

**ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР
УМСТВЕННЫХ ОПЕРАЦИЙ С ЯЗЫКОВЫМИ ЕДИНИЦАМИ,
НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ОСОЗНАННОГО УСВОЕНИЯ
ГРАММАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ**

В статье раскрыто необходимость формирования у младших школьников с ТНР умственных операций с языковыми единицами (морфемами) для осознанного усвоения грамматических знаний. Изучение раздела «Состав слова» имеет большое значение для развития речи детей с ТНР поскольку он тесно связан со следующими разделами: словообразованием лексикой, морфологией, орфографией, фонологией и др. Неполноценная речевая деятельность влияет на формирование у детей интеллектуальной, сенсомоторной, сенсорной и эмоционально-волевой сферы. Проанализировано содержание практических упражнений, в основе которых лежит последовательность механизма усвоения морфем и умственных операций с языковыми единицами. Предложенные упражнения основываются на основных дидактических требованиях (доступности материала, принципа возрастающих трудностей обучения, развития операций умственной деятельности (сравнение, обобщение, анализ, синтез, классификация и др.), формирования навыков самостоятельной работы).

Ключевые слова: *тяжелые нарушения речи, операции мышления, сравнение, анализ, классификация, обобщение, морфема, состав слова.*

Grynenko O.

candidate of pedagogical, evaluation lecturer in speech therapy and special psychology Donbass State Pedagogical University

**FORMATION OF MENTAL OPERATIONS LINGUISTIC UNIT IN
YOUNGER STUDENTS WITH SSD NECESSARY FOR MASTERING
GRAMMATICAL KNOWLEDGE**

The paper reveals the need for the formation of mental operations with linguistic units (morphemes) in primary school children with the THP for the assimilation of grammatical knowledge. The author points out that the study section «Composition of the word» is of great importance for the development of children's speech with SSD since this section is closely related to the following topics: word formation vocabulary, morphology, orthography, phonology, and others. Grynenko O. M. focuses on the fact that defective speech activity influences the formation of children's intellectual, sensorimotor, sensory and emotional and volitional. In order to effectively mastering grammatical knowledge by taking as a basis for the mechanism for learning the sequence of

morphemes and mental operations with linguistic units: the orientation of the sound form of the word, a comparison of word forms in sound and meaning, morphological analysis, and others. Exercises proposed by the author based on the account of the fundamental teaching requirements: availability material principle of the increasing difficulties of learning, development operations of mental activity (comparison, synthesis, analysis, synthesis, classification), the skills of independent work.

Keywords: *severe speech disabilities, cognition operations, comparison, analysis, classification, generalization, morpheme structure of words.*

Початковий курс української мови в спеціальній загальноосвітній школі для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) є одним із основних навчальних предметів, провідна мета якого – забезпечення вільного володіння українською мовою як засобом спілкування та пізнання, а також успішна самореалізація особистості. Принципова відмінність шкільного віку від усіх інших у тому, що мова й система її засобів стає предметом спеціального вивчення дитини. Учні засвоюють суспільно вироблені способи роботи з мовою, закріплені в правилах граматики. У програмах з української мови для початкових класів вивчення граматики посідає чільне місце, оскільки саме в цих класах школярі ознайомлюються зі структурою рідної мови та виробляють навички її практичного вживання. Опрацьований на цих уроках мовний матеріал є базовим для свідомого становлення мовленнєвих умінь і навичок у наступних класах, зокрема це стосується й опанування відомостей про будову слова та роль у ньому морфем.

Вивчення розділу «Будова слова» має непересічно важливе значення для розвитку мовлення учнів початкових класів із ТПМ оскільки він тісно пов'язаний із суміжними розділами про мову: *словотвором*, адже одним із найпоширеніших способів словотворення в українській мові є морфологічний; *лексикою*, бо лексичне значення членованих на морфемі слів у більшості своїй витікає зі значення складових морфем; *морфологією* з її парадигматичною системою мови й граматичними категоріями; *орфографією* – правилами передачі на письмі слів та їх значущих частин; *фонологією*, оскільки «життя» фонем виявляється в морфемах; *синтаксисом* – синтагматичними відношеннями словоформ у словосполученнях і реченнях; *стилістикою*, що враховує варіативні форми слів, відбір і способи організації словоформ певного призначення в мові, коли зауважуються зміст, мета й ситуація спілкування.

Мета статі – розкрити необхідність формування в учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення розумових операцій з мовними одиницями (морфемами) для свідомого засвоєння граматичних знань.

Тяжкі порушення мовлення – це різні види (ринолалія, дизартрія, алалія та ін.) виражених порушень мовленнєвої діяльності різноманітного органічного походження, прояву, ступеня, локалізації ураженої функції, часу ураження, при яких спостерігається повний або частковий розлад мовної та комунікативної здібностей людини, що унеможливорює справжнє оволодіння мовою, яке передбачає вміння використовувати мову в різних комунікативних ситуаціях із різними комунікативними цілями (Р. Бабенкова, В. Ковшиков, Р. Левіна, О. Мастюкова, В. Орфінська, Є. Соботович). Переважна більшість учнів спеціальної школи для дітей із ТПМ має загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ). Діти зазначеної категорії мають дефекти фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної будови мовлення (Г. Каше, Р. Лалаєва, А. Маркова, В. Селіверстов, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Ушакова, О. Шахнарович та ін.). Все це обмежує їхні можливості сприймання усного мовлення, прочитаного тексту, спілкування, перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умінь.

Неповноцінна мовленнєва діяльність впливає на формування у дітей інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфери. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку обумовлює наявність вторинних дефектів, які утворюють картину аномального розвитку дитини в цілому. Так, маючи повноцінні передумови для оволодіння мисленнєвими операціями, діти відстають у розвитку наочно-образного та словесно-логічного мислення, з труднощами опановують мисленнєвими операціями: порівняння, класифікація, узагальнення, виключення зайвого поняття, висновків за аналогією як на наочному, так і на вербальному рівні (Л. Андрусишина, Т. Барменкова, Ю. Гаркуша, Г. Гуровець, Л. Виготський, Л. Данилова, Р. Левіна, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, І. Маєвська, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Усанова та ін.). Це пов'язано, з одного боку, з уповільненням темпу психічного розвитку та вибірковою недостатністю окремих психічних функцій внаслідок локальних органічних уражень певних зон кори головного мозку при ТПМ (алалія, дизартрія, ринолалія, заїкання). З другого боку, ТПМ негативно впливають на розвиток пізнавальної діяльності, викликаючи вторинний недорозвиток вербального інтелекту.

Перехід на рівень початкової освіти автоматично перетворює мовлення дитини на інструмент для опанування теоретичних лінгвістичних знань. Наявна на цей момент недосконалість зазначених компонентів мовлення стає причиною серйозних труднощів опанування предметів мовного циклу (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Ревуцька, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Повноцінне засвоєння граматичних знань передбачає достатній рівень сформованості в учнів розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація) та представляє собою складний, багатоопераційний процес (О. О. Леонтьєв, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Шахнарович та ін.). Успішність його протікання залежить від готовності дитини до засвоєння певного навчального матеріалу, що склалося до моменту вивчення (міри володіння певними розумовими прийомами й ступеня засвоєння закономірностей рідної мови на практичному рівні).

З метою ефективного засвоєння знань про будову слова ми обрали за основу послідовність механізму оволодіння морфемами і розумовими операціями з мовними одиницями, які забезпечують цей процес (Л. Бартенева, Д. Ельконін, А. Захарова, В. Орфінська, М. Попова, Є. Соботович, Л. Трофименко, О. Шахнарович та ін.). Значна роль відводиться наступним розумовим операціям:

- *Орієнтування на звукову форму слова.* Ця діяльність приводить до виділення морфеми у складі слова, яка має власне значення. Це важливий компонент активної діяльності дитини зі словом і необхідний для засвоєння морфологічних категорій, коли дитина звертає увагу на семантику слова.

- *Порівняння словоформ за звучанням та значенням.* При цьому звертається увага на схожість та відмінність звучання слів, що є підґрунтям для навичок морфологічного аналізу.

- *Присвоєння морфемі певного значення.* Цей вид діяльності сприяє розвитку в дітей уміння визначати значення морфеми, виділеної на попередньому етапі допомагає спрямувати увагу на морфологічний склад слова, виділити словоутворювальні морфеми на практичному рівні.

- *Утворення за аналогією.* Утворення нових слів і словоформ за законами аналогії неусвідомлене використання значимих частин слова: основи, суфікса, префікса тощо. Таким способом розширюється лексичний запас, формуються «правильні» та «неправильні» словесні форми. Відбувається процес оволодіння навичками самостійного використання морфем для творення нових слів. Дитина утворює слова за семантикою правильно, але без урахування формальних (лексичних, фонологічних, морфологічних) ознак (утворення неологізмів).

- *Перенос.* Завдяки цій операції здійснюється уміння дитини переносити засвоєне значення на різні слова.

- *Генералізація (узагальнення).* У процесі генералізації відбувається оволодіння морфологічними моделями (або граматичними схемами) з урахуванням всіх можливих винятків та явищ морфологічної синонімії та

практичному рівні. Таким чином формуються морфологічні моделі словозміни та словотворення.

Система вправ будується з урахуванням основних дидактичних вимог: доступності, принципу зростаючих труднощів навчання, розвиток операцій розумової діяльності (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація), формування навичок самостійної роботи.

Послідовність вправ розроблена з урахуванням вище зазначених операцій за наступним алгоритмом (Л. Бартенєва, Є. Соботович, Л. Трофименко, О. Шахнарович). Нижче наводяться завдання для засвоєння молодшими школярами з ТПМ афіксів, які зазначені в програмі з української мови для шкіл зазначеного типу [2]. Презентуємо на прикладі декілька таких завдань.

1. *Порівняння морфем та похідних слів з ними за звучанням та значенням.*

1.1. Прочитай слова парами: *ліс – лісок, дуб – дубок, сумка – сумочка, хмара – хмарочка, гілка – гілочка.*

- Визнач, які слова означають великі предмети, а які малі? Чи однаково вони вимовляються?

1.2. Прочитай пари слів: *гриб – грибочок, гніздо – гніздечко, річка – річечка, озеро – озерце, хата – хатинка, вода – водичка, хмара – хмарка, став – ставок.*

- Поясни, чим відрізняються слова. Що вони позначають?

1.3. Прочитай пари слів: *їхати – приїхати, співати – проспівати.* Поясни, що в них спільного і чим вони відрізняються.

2. *Виділення спільного звучання морфем в похідних словах.*

2.1. Прочитай уголос слова. Назви спільну частину, яка однаково звучить в словах: *поличка, водичка, лисичка, вербичка, рукавичка, травичка, синичка, суничка, криничка.*

- Спиши. Підкресли відповідний суфікс.

- Склади і запиши два речення зі словами на вибір.

2.2. Прочитай уважно слова: *підповзти, від'їхати, під'їхати, відповзти, відпливти, підпливти, відчалювати, причалювати.* Запиши слова у два стовпчики: до першого – слова, що означають віддалення від чогось, до другого – слова, що означають наближення до чогось.

2.3. Назви спільний суфікс у словах: *травичка, рукавичка, синичка, паляничка, криничка, вербичка, суничка, лисичка, поличка, водичка; кришечка, літечко, чашечка, лялечка.* Спиши слова, підкресли спільний суфікс.

3. *Орієнтування на значення морфем.*

3.1. Прочитай і випиши слова, які означають маленькі предмети: *заєць, перчик, стілець, горобчик, олівчик, зуб, олівець, стільчик зубчик,*

перець, зайчик. Яка частина слова вказує на те, що це маленький предмет? Як називається ця частина? Підкресли цю частину.

3.2. Прочитай уважно текст.

У школу

Першими приходять до школи прибиральниці, щоб до появи учнів прибрати класи, коридори. Ось і вчителі заходять у школу. Підходять учні. Обережно, під наглядом старших малюки переходять вулицю. Усі учні входять у школу, а після закінчення уроків виходять із неї організовано.

- Поясни значення виділених слів. Яка частина слова надала їм такого значення?

3.3. Уважно прочитай слова: *привели – провели – притягнули – прискакали – проскочили*. Визнач, які слова містять певну морфему (*ви-, при-, про-*). Поясни значення слів.

4. Утворення за аналогією.

4.1. Утвори за зразком лагідні слова: (*вітер, листя, літо, вода, рука, рукавиця, земля, трава* та ін.). Зразок: *зима – зимонька*. Запиши, підкресли спільний суфікс.

Таким чином, основними умовами свідомого засвоєння молодшими школярами з ТПМ граматичних знань є достатній рівень сформованості розумових операцій з морфемами (порівняння, аналіз, класифікація та ін.). Систематичне використання завдань спрямованих саме на розвиток розумових операцій орієнтування на звукову форму слова, порівняння слів за звучанням та значенням, присвоєння морфемі певного значення, утворення за аналогією та ін., сприятиме ефективному засвоєнню учнями зазначеної категорії знань про будову слова.

Література

1. Жуйков С. Ф. К характеристике процессов абстрагирования и обобщения при усвоении грамматики / С. Ф. Жуйков // Вопросы психологии. – 1958. – № 6. – С. 97-107.
2. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення / В. В. Тищенко, Е. А. Данілавичюте, Н. С. Гаврилова: [за ред. М. К. Шеремет]. – К. : «Неопалима купина», 2006. – Ч. 1. – 360 с.
3. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.
4. Трофименко Л. І. Методичні аспекти вивчення будови слова в початкових класах школи для дітей з ТПМ / Л. І. Трофименко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : зб. наук. праць : [за ред. В. В. Засенка]. – Вип. 10. – К. : Наук. Світ, 2008. – С. 380-386.

Шаріпова Н.

*старший викладач кафедри логопедії та спеціальної психології
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»*

Шаріпова М.

*студентка 3 курсу заочної форми навчання дефектологічного факультету
Державного навчального закладу «Донбаський державний педагогічний
університет»*

УДК 376.36:37.015.3

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена проблемі формування в учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення навичок свідомого мовного аналізу на уроках української мови. Діти зазначеної категорії мають дефекти фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної будови мовлення. Все це перешкоджає процесу засвоєння ними знань і набуття певних умінь. Неповноцінна мовленнєва діяльність впливає на формування у дітей інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфери. Початковий курс української мови в спеціальній загальноосвітній школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення є одним з основних навчальних предметів. Провідна мета уроків української мови – забезпечення вільного володіння українською мовою як засобом спілкування та пізнання. Мовний аналіз сприяє розвитку в учнів логічного мислення, усвідомленню навичок грамотного письма і правил побудови усного і писемного мовлення. У статті пропонується формувати в учнів початкових класів із ТПМ навички свідомого мовного аналізу в три етапи.

Зміст роботи на кожному етапі визначається поступовим ускладненням навчального матеріалу з урахуванням збережених аналізаторів. Запроваджена методика позитивно позначається на рівні сформованості мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: *молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення, мовний аналіз, усне мовлення, писемне мовлення, граматики, лексика.*

Шарипова Н.

*старший преподаватель кафедры логопедии и специальной психологии
Государственного высшего учебного учреждения «Донбасский
государственный педагогический университет»*

Шарипова М.

*студентка 3 курса заочной формы обучения дефектологического
факультета Государственного высшего учебного учреждения
«Донбасский государственный педагогический университет»*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников с
тяжелыми нарушениями речи навыков осознанного языкового анализа на
уроках украинского языка. Главная цель уроков украинского языка –
обеспечение свободного владения украинским языком как способом
общения и познания. Языковой анализ способствует развитию у
школьников логического мышления, осознанию навыков грамотного
письма и правил построения устной и письменной речи. В статье
предлагается формировать навыки осознанного языкового анализа в три
этапа. Содержание работы на каждом этапе определяется
постепенным усложнением материала с учетом сохранных анализаторов.*

Ключевые слова: *младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи,
языковой анализ, устная речь, письменная речь, грамматика, лексика.*

Sharipova N.

*Senior Teacher of the Speech Therapy and Special Psychology Chair, Higher
State Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University»*

Sharipova M.

*3-d year Student of the Defectology Faculty, Extra-Mural Department, Higher
State Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University»*

PECULIARITIES OF FORMATION OF CORRECT SPEECH DTIA WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

*The article is devoted to the problem of forming the habits of the
conscious language analysis in the process of studying the word-building by the
junior pupils suffering from heavy speech disturbances. All these factors limit
their possibilities in the acquisition of the patterns of oral speech, the text
already read and oral communication; prevent them from acquiring the all-
round knowledge and certain skills. Defective speech activities influence the
formation of the intellectual, sensor-motor, sensor and emotional-volitional
spheres of children. The speech analysis contributes to the development of the
logic thinking of children, their abilities to apply different mental techniques of
analysis and synthesis, their comprehension of the necessity of literate writing
and using the rules of the oral and written word-building. Three stages are*

proposed in the article with the aim of forming the habits of the conscious speech analysis with the junior school pupils suffering from the heavy speech disturbances. The content of work at each stage is defined by the gradual complication of the study material with taking into consideration the analyzers saved and their functioning in different combinatory conditions.

Key words: *junior school children suffering from heavy speech disturbances, speech analysis, oral speech, written speech, grammar, lexics.*

Принципова відмінність шкільного віку від усіх інших у тому, що мова й система її засобів стає предметом спеціального вивчення дитини. Тому серед предметів початкового шкільного курсу провідна роль у навчанні, вихованні і розвитку молодших школярів належить рідній мові. Початковий курс української мови в спеціальній загальноосвітній школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) є одним із основних навчальних предметів, провідна мета якого – забезпечення вільного володіння українською мовою як засобом спілкування та пізнання, а також успішна самореалізація особистості.

Переважає більшість учнів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей із ТПМ має загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ). Діти зазначеної категорії мають дефекти фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної будови мовлення (Г. Каше, І. Колпаковська, Р. Лалаєва, Р. Левіна, А. Маркова, В. Селіверстов, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Уфімцева, Т. Ушакова, О. Шахнарович та ін.). Все це обмежує їхні можливості сприймання усного мовлення, прочитаного тексту, спілкування, перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умінь (Е. Данілавичюте, В. Ільяна, О. Ревуцька, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Л. Трофименко, О. Федорова, Н. Чередніченко, М. Шевченко, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.).

Неповноцінна мовленнєва діяльність впливає на формування у дітей інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфери (Л. Андрусишина, Ю. Гаркуша, Г. Гуровець, Л. Виготський, І. Власенко, Р. Левіна, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Усанова та ін.).

Повноцінне засвоєння молодшими школярами з ТПМ граматичних знань передбачає достатній рівень сформованості розумових операцій таких як: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація та ін. (О. О. Леонт'єв, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Шахнарович та ін.). Так, на уроках української мови діти виконують різні види мовного аналізу (звуковий, лексичний, словотворчий, морфемний). Мовний аналіз сприяє розвитку в учнів логічного мислення, умінь користуватися розумовими прийомами аналізу та синтезу, усвідомленню навичок грамотного письма і правил побудови усного й писемного мовлення.

Враховуючи особливості мовленнєвого та психофізичного розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення ми пропонуємо формувати навички свідомого мовного аналізу в три етапи. Зміст роботи на кожному етапі визначається поступовим ускладненням навчального матеріалу з урахуванням збережених аналізаторів та їх функціонування в різних комбінаторних умовах. Так, на першому етапі навчання відбувається з опорою на зоровий аналізатор (наочне моделювання, графічне зображення). На другому етапі зміст навчання ускладнюється за рахунок поступового усунення зорової опори та спрямування слухової уваги учнів на зміст завдання. Використовуються види роботи, спрямовані на розвиток розумових операцій з мовними одиницями, а саме: порівняння, аналіз, класифікація. Застосування зазначених прийомів сприяє вирішенню проблеми переходу до свідомого виконання завдань. На третьому етапі закріплюються навички різних видів мовленого аналізу.

Враховуючи вищезазначене, ми вважаємо, що роботу над формуванням у молодших школярів із ТПМ знань про морфологічні елементи слова необхідно розпочинати саме з розвитку фонематичних процесів, оскільки морфема є структурною граматичною одиницею, що інтегрована на фонемах, має фонологічну структуру, свій звуковий вияв. Комбінаторні звукові зміни, яких зазнають окремі морфеми в морфемних поєднаннях, та звукових чергуваннях, що виконують морфологічну функцію. Морфемний аналіз ґрунтується на сформованих раніше «нижніх» рівнях аналізу, зокрема фонематичного, оскільки морфемний аналіз є набагато складнішим видом аналітичної діяльності (передбачає одночасне врахування двох компонентів слова – формального й семантичного). Для здійснення операції морфемного аналізу, дитині необхідно навчитися виділяти звуковий (буквений) склад морфем.

На першому етапі відбувається відпрацювання в учнів уміння аналізувати звуковий склад слів з опорою на зорове сприймання (фішки, картинки, схеми та ін.). З опорою на власне промовляння (другий етап), артикулювання допомагає чітко розрізняти звуки, встановлювати їх наявність та послідовність. Дії та операції, які виконують учні, відбуваються з виключенням матеріалізованих опор, з підключенням власної вимови. Оволодіння молодшими школярами операціями фонематичного аналізу (за уявленнями) відбувається на третьому етапі. Продемонструємо на прикладі декілька таких завдань.

Завдання 1. Учням пропонують уважно роздивитися малюнки мовчки; розглянути малюнки та озвучити їх і визначити спільний звук: *солома, стіл, просо, роса, ліс; коза, заєць, гудзик, віз.*

Завдання 2. Учням пропонують роздивитися малюнки мовчки, знайти ті, які починаються (закінчуються) на заданий звук, покласти під ними фішку; розглянути малюнки та озвучити їх.

Звуковий аналіз припускає не тільки вміння учнів виділити певний звук зі слова, уміння почути, упізнати його в інших словах, а й самостійно добирати слова з певним звуком, що є показником свідомого ставлення до фонетичної структури слів.

Морфемний аналіз має на меті встановлення того, із яких значущих частин (морфем) складається слово, тобто визначення його структури. Під морфемною структурою слова розуміють взаємозв'язок між морфемами, які входять до складу певного слова (словоформи), послідовність розміщення морфем у слові (словоформі). Формування операції морфемного аналізу необхідно відпрацьовувати поетапно: вміння виділяти звуковий (буквений) склад морфем; абстрагувати їх значення; співвідносити формальну залежність зі значенням. Спочатку зазначені операції відпрацьовуються на кореневій морфемі та закінченні, потім школярі навчаються виділяти афікси. Вирішення цього завдання передбачає формування в учнів наступних навчальних дій: визначати позицію морфем в слові; знаходити загальну морфему в низці спільнокорених і одноафіксальних слів; встановлення значення морфем. Продемонструємо на прикладі декілька таких завдань.

Завдання 1. Учням пропонують уважно прочитати слова, визначити, які слова містять певну морфему (*ви-, при-, про-*), покласти під заданою морфемою фішку одного кольору: *привели – провели – притягнули – прискакали – проскочили*.

Завдання 2. Учням пропонують уважно прочитати слова. Визначити морфемі і пояснити їх місце (на початку, в середині чи в кінці) у словах: *вись; видний, виданий; передок, передбачення і под.*). Покласти фішку під її місцеположення: *підйомний – підводна – підземний; котик – м'ячик – столик*. Порівняти звукову будову морфем (*беру, брати, вибір, збори, збирання*) і т.п.

Завдання словотворчого аналізу заключається у встановленні словотворчої структури слова. Для того щоб виконати словотворчий аналіз дитині необхідно: знайти первинне слово, тобто ту твірну основу, від якої утворене певне слово; словотворчі афікси і визначити, яким способом воно утворене. Словотворчий аналіз сприяє усвідомленню учнями морфемної будови слова, розвитку слововикористання. Обов'язковий етап словотворчого аналізу – дати тлумачення лексичного значення слова. Встановлюючи значення слова, учні мимоволі звертають увагу до його складу, до значення морфем, які його складають, а це призводить до

вичленення саме тієї морфеми, за допомогою якої відбувається утворення похідного слова від первинного.

Застосування прийому тлумачення значення слів, на нашу думку, досить ефективно, оскільки дає змогу не тільки пояснити значення незнайомого слова, а й показати різницю у значеннях спільнокореневих слів і паронімів (*дружний* (згуртований) – дружний клас, дружна сім'я; *дружній* (приятельський, схвальний) – дружній погляд, дружня усмішка).

Словотворчий аналіз в початкових класах спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей із ТПМ необхідно організовувати під керівництвом педагога, оскільки навичками такого аналізу школярі з мовленнєвими вадами володіють недостатньо. Наприклад, вчитель запитує: «Від якого слова утворене пояснювальне слово? Чому цей предмет назвали саме так?» (*верховіття* – верхня частина дерева, верхні гілки (віти).

Спираючись на те, що словотворчий аналіз, як і будь-який інший вид мовного аналізу, потребує від учнів активної роботи думки, відкриває значні можливості для оволодіння школярами цілою низкою прийомів розумової діяльності (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення), що дозволяє усвідомлено використовувати їх у певній послідовності при розв'язанні різноманітних мовленнєвих завдань, ми проаналізували спеціальні спостереження за фактами словотворення в мові. Така робота сприяє формуванню в учнів із мовленнєвими вадами уміння визначати словотворчі зв'язки між словами, які знаходяться один з одним у мотиваційних відношеннях, що дозволяє школярам глибше проникнути у зміст похідного слова та виявити лексико-словотворчі зв'язки між словами в словотворчих парах в процесі проведення словотворчого аналізу.

Систематичне і цілеспрямоване проведення лексичного аналізу на уроках української мови створює умови для розвитку мовлення учнів, формування в них уміння точно вживати слова з урахуванням їх значення, стилістичного та емоційного забарвлення, сполучуваності тощо.

У методичній літературі лексичний аналіз розглядається як вид словникової роботи (А. Текучов, Л. Федоренко та ін.). Сучасною методичною наукою словникова робота визначається як система навчально-виховної роботи над словом, яка охоплює засвоєння учнями нових слів і значень, відтінків значень, сфер їх уживання, засвоєння синонімів, омонімів, антонімів та ін. Метою лексичного аналізу слова є характеристика слова, яка розкриває його лексичне значення й особливості вживання. Продемонструємо на прикладі декілька таких завдань.

Завдання 1. Об'єднай слова-синоніми у синонімічні ряди за допомогою цифр 1, 2, 3: *запашний, довгий, прекрасний, чудовий, духмяний, вродливий, симпатичний, ароматний, зтяжсний, пахучий, вічний.*

Завдання 2. Підкресли пари антонімів у прислів'ях: *Умів узяти, умій і віддати. Учення – світ, а невчення – сутінки. Корінь праці гіркий, але овоч – солодкий. Удар забудеться, а слово пам'ятається.*

Завдання 3. Із кожного рядка викресли зайве слово: *огорожа, паркан, ворота, тин; азбука, абетка, алфавіт, задача; будинок, дім, хата, сарай; заметіль, віхола, завірюха, сніг, хурделиця; говорити, розмовляти, балакати, співати, базікати.*

Таким чином, запроваджена поетапна методика формування в учнів початкових класів із ТПМ навичок свідомого мовного аналізу позитивно позначається на рівні сформованості умінь виділяти й позначати морфологічні елементи слова, добирати спільнокореневі слова до заданого слова, диференціювати спільнокореневі слова й форми одного й того самого слова, слова з омонімічними коренями і синонімами, утворювати слова з однаковими та різними афіксами.

Результативність корекційного впливу методики забезпечено спрямуванням основних напрямів навчання на формування розумових операцій з морфемами на основі збережених аналізаторів та їх функціонування в різних комбінаторних умовах. Ефективність використання запропонованої методики підтверджується її позитивним впливом як на процес навчання української мови учнів, так і у системі логопедичної роботи з метою корекції дисграфії та дизорфографії. Систематичне застосування лексичних вправ активізує та збагачує словниковий запас, розвиває мислення молодших школярів із важкими вадами мовлення.

Література

1. Алексеева В. И. Особенности развития мышления учащихся 1 – 3 классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи / В. И. Алексеева // Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи / [под ред. Л. И. Белякова]. – М. : 1989. – № 5. – С. 4-8.
2. Гальперин П. Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / П. Я. Гальперин. – М., 1968. – 135 с.
3. Гейгер Р. М. О научных основах морфемного и словообразовательного анализа в школе / Р. М. Гейгер // Актуальные проблемы русского словообразования : сб. докл. конф. – Ташкент : ТашкПИ, 1978. – С.191-195.
4. Илютович К. С. О соотношении морфемного и словообразовательного анализа // Рус. яз. в школе. – 1974. – № 2. – С. 99-104.

Шишменцев І.

*аспірант кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»*

УДК 376.015.31-056.36:316.42

**КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ КУЛЬТУРИ ЛЮДСЬКИХ
ВЗАЄМИН**

Стаття присвячена проблемі формування у розумово відсталих підлітків культури людських взаємин. Побудова демократичного, гуманного суспільства потребує належного рівня культури. Культура виступає регулятором поведінки, гарантом шанобливого ставлення і взаєморозуміння, терпимості і взаємоповаги. Розв'язання цього завдання пов'язане із сучасним осмисленням морально-етичного виховання, формуванням культури людських взаємин, які забезпечать повноцінні взаємини в усіх сферах людського буття. У зв'язку з цим проблема виховання у розумово відсталих підлітків культури людських взаємин набуває виключної актуальності. Завдання педагога полягає у створенні таких умов для учня, які б оптимально забезпечили процес виховання культури людських взаємин. Такий підхід вимагає проведення аналізу основних взаємопов'язаних понять «культура», «взаємини», «культура людських взаємин», «виховання культури людських взаємин». Проблема вивчення культури людських взаємин в підлітковому віці обумовлена особливостями цього віку. В психічному розвитку підлітка головна роль належить становленню системи соціальних взаємовідношень з оточуючими. Особливість соціальної ситуації розвитку підлітка складається в тому, що він включається в нову систему стосунків і спілкування з дорослими та товаришами.

Ключові слова: *розумово відсталі підлітки, культура, взаємини, почуття, повага, толерантність, милосердя, відповідальність.*

Шишменцев І.

*аспірант кафедри коррекционного и инклюзивного образования
Государственного высшего учебного учреждения «Донбасский
государственный педагогический университет»*

**КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ КУЛЬТУРЫ
ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ**

Статья посвящена проблеме формирования у умственно отсталых подростков культуры человеческих отношений. Построение демократического, гуманного общества требует соответствующего уровня культуры. Культура выступает регулятором поведения, гарантом уважительного отношения и взаимопонимания, терпимости и взаимоуважения. В связи с этим проблема воспитания у умственно отсталых подростков культуры человеческих отношений приобретает исключительную актуальность. Задача педагога состоит в создании таких условий для ученика, которые оптимально обеспечат процесс воспитания культуры человеческих отношений. Такой подход требует проведения анализа основных взаимосвязанных понятий «культура», «взаимоотношения», «культура человеческих взаимоотношений», «воспитание культуры человеческих взаимоотношений».

Ключевые слова: умственно отсталые подростки, культура, взаимоотношения, чувства, уважение, толерантность, милосердие, ответственность.

Shishmintzev I.

postgraduate student of the Department of correctional and inclusive education State Higher Educational Institution «Donbass State Pedagogical University»

CATEGORICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF CULTURE OF HUMAN RELATIONSHIPS IN MENTALLY RETARDED ADOLESCENTS

The article is devoted to the problem of the formation of the mentally retarded adolescent culture of human relations. The building of a democratic, humane society requires an appropriate level of culture. Culture acts as a regulator of behavior, the guarantor of respect and understanding, tolerance and mutual respect. In this regard, the problem of education of mentally retarded adolescents culture of human relations acquires exceptional importance. The task of the teacher is to create such conditions for the student that best support the process of nurturing the culture of human relations. This approach requires a clear definition of the conceptual apparatus, analysis major interrelated concepts «culture», «relationships», «culture of human relationships».

Key words: *mentally retarded teenagers, culture, relationships, feelings, respect, tolerance, compassion, responsibility.*

Побудова демократичного, гуманного суспільства потребує належного рівня культури. Яку б сферу людської діяльності й реальних відносин – людина й держава, людина й суспільство, людина й людина – ми не розглядали, стає зрозумілим, що налагодження їх відносин залежить від цілеспрямованої й відповідальної взаємодії людей, яка ґрунтується на культурі людських взаємин. Культура виступає регулятором поведінки,

гарантом шанобливого ставлення і взаєморозуміння, терпимості і взаємоповаги. Розв'язання цього завдання пов'язане із сучасним осмисленням морально-етичного виховання, формуванням культури людських взаємин які забезпечать повноцінні взаємини в усіх сферах людського буття. Система морально-етичних цінностей і відповідних їм норм є тим культурним кодом, який визначає загальнозначимі переваги у людських взаєминах, регулює конфлікти. У зв'язку з цим проблема виховання культури людських взаємин у розумово відсталих підлітків набуває виключної актуальності.

Проблема вивчення культури людських взаємин в підлітковому віці обумовлена рядом важливих обставин. Перш за все, вона визначається особливостями підліткового віку, який описується психологами як найскладніший етап розвитку організму та психіки дитини. В психічному розвитку підлітка головна роль належить становленню системи соціальних взаємовідношень з оточуючими. Особливість соціальної ситуації розвитку розумово відсталого підлітка складається в тому, що він включається в нову систему стосунків і спілкування з дорослими та товаришами. Коло спілкування підлітків поділяється на декілька категорій, кожна з них тією чи іншою мірою впливає на їхнє формування: «підлітки-вчителі», «підлітки-підлітки», «підлітки-батьки». Так, у категорії «підлітки-вчителі» протиріччя виникають найчастіше. Вчителі спілкуються авторитарно, що призводить до погіршення ставлення до навчання взагалі, наростання незадоволеності вчителями та школою, а в крайніх випадках – до конфлікту з педагогами.

Спостереження відносин між розумово відсталими підлітками під час їхнього перебування в школі показало, що навчальна діяльність у цьому віці втрачає для них пріоритет. Більше уваги вони приділяють стосункам з однокласниками. У молоді виникає внутрішній конфлікт між бажанням привернути увагу до себе та відсутністю елементарної культури поведінки з ровесниками.

У спілкуванні з батьками, підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи дій. У зв'язку з появою у дітей нових психологічних особливостей інколи їхні стосунки з дорослими супроводжуються конфліктами, негативними формами поведінки, зокрема проявами грубості, впертості.

У спеціальній педагогіці особливості виховання культури взаємин учнів із вадами розумового розвитку, специфіку та особливості розуміння ними культури взаємин, систему корекційної роботи розкрито в працях А. Белкіна, Н. Буфетова, О. Вержиховської, А. Висоцької, Г. Дульнева, І. Єременка, А. Капустіна, І. Кота, В. Мачихіної, В. Синьова, Н. Тарасенко. Аналіз наукових досліджень дозволив нам дійти висновку, що

розв'язання проблеми виховання культури людських взаємин в учнів допоміжної школи значною мірою залежатиме від вирішення питання спеціальної організації навчально-виховної роботи. Враховуючи зазначене, завдання педагога полягає у створенні таких умов для розумово відсталого учня, які б оптимально забезпечили процес виховання культури людських взаємин. Такий підхід в аспекті досліджуваної нами проблеми, її теоретичний аналіз і осмислення вимагають чіткого окреслення понятійного апарату, проведення аналізу основних взаємопов'язаних «культура», «взаємини», «культура людських взаємин», «виховання культури людських взаємин».

Для того, щоб з'ясувати, що означає поняття «культура людських взаємин», потрібно звернутися до загального поняття «культура», визначення якого зазнало значної еволюції. Латинське слово «cultura», мало багато значень – від обробки землі до виховання, освіти, розвитку. У широкому розумінні це поняття означає сукупність проявів людської діяльності, досягнень і творчості народів. Особистий прояв культури спостерігається в безпосередньому культурному бутті, тобто реалізації людиною в повсякденній діяльності, стосунках з іншими людьми, поведінці, освоєнні культурних досягнень, знань, навичок, умінь. Саме тут, на нашу думку, українська художня література виступає неоціненним помічником у досягненні виховання культури людських взаємин. Багато уваги вихованню молодого покоління приділяли українські письменники Т. Шевченко, М. Коцюбинський, І. Франко, П. Грабовський, Л. Українка та ін. В їхній літературній спадщині значне місце займає проблема виховання людських стосунків. Митці стверджували, що духовність, гуманізм, сердечність, любов, співчуття є не просто абстрактні моральні категорії, а результат виховання, найважливіші риси людини, які є визначальними у взаєминах з людьми.

Спираючись на дослідження В. Межуєва, Е. Маркаряна в галузі культури, ми розглядаємо її як таку що забезпечує стосунки між людьми, виступає в якості специфічної та чітко обмеженої сукупності цінностей, зразків поведінки, моральних спонукань, високих цілей та інтересів.

У педагогічній літературі останніх років у синонімічному значенні вживають ряд взаємопов'язаних понять, таких як: «відношення», «відносини», «стосунки», «взаємини». Так, поняття «відношення» вживається у сполученні: відношення математичне, арифметичне, граматичне та ін. Термін «відносини» вживається щодо суспільства, держав, колективу. Функціонує у сполученні: відносини дружні, добрі, товариські, ворожі, сімейні, офіційні, економічні, службові, міжнародні; тип відносин, відносини між учнями та вчителями та ін.

Так, Б. Ананьєв вважає відносини, їх структуру та динаміку характеристиками особистості, які визначають її світогляд, життєву

спрямованість, поведінку. Сукупність таких якостей і складає характер як систему якостей особистості, її суб'єктивних ставлень до суспільства, інших людей, самого себе, які реалізуються в поведінці. Такий перехід відносин у риси характеру одна із закономірностей характероутворення, яку вперше запропонував А. Лазурський.

В. М'ясищев розкриває єдність і багатогранність особистості через взаємозв'язок і багатозначність відносин. На думку науковця, багатогранність відносин потребує виділення в структурі особистості домінуючих відносин, які характеризують її спрямованість. Характеристику спрямованості відносин він давав на основі врахування ставлення: людини до людей, людини до себе, людини до предметів зовнішнього світу. Категорію ставлення до людей В. М'ясищев вважав головною й визначальною, що носить характер взаємовідносин (взаємин).

У педагогіці поняття «відносини» використовується в розумінні зв'язків особистості та суспільства, як процес формування членів трудових, навчальних та інших колективів, як взаємодія вихователів та вихованців, як характер поведінки, дій, вчинків людей. З іншого боку, у педагогічних науках поняття «відносини» вживається в значенні зв'язків, що виникають між людьми в процесі спілкування, діяльності на ґрунті виховання, коли йдеться про взаємодію вихованця й вихователя, про вчинки людей та характер поведінки.

Науковці (В. Білоусова, І. Білодід, І. Бужина, В. Бусел, Л. Ващенко, С. Головащук, Д. Гринчишин, Я. Коломинський та ін.) зазначають, що є необхідність розрізняти поняття «відносини» та «взаємини», оскільки останнє підкреслює наявність зв'язків з іншими людьми, що становлять специфічну, тільки для людини як суб'єкта практики власність. Взаємини обов'язково припускають взаємне ставлення людини до людини.

Важливість значення взаємин у житті людини, визначальної їх ролі у формуванні гуманної особистості визнають психологи та педагоги В. Ананьєв, О. Бодальов, Л. Божович, Я. Коломинський, О. Киричук, Б. Ліхачов, Л. Новіков, О. Старовойтенко, О. Сидельковський, В. Яковлев та ін. Взаємини з іншими людьми притаманні лише людині. Способи поведінки, вважає Г. Костюк, формуються в результаті взаємин між людьми під впливом безпосередніх умов їх життєдіяльності, специфічною рисою яких (взаємин) є емоційна забарвленість.

Таким чином, термін «взаємини» вживаємо тоді, коли йдеться про взаємні стосунки між кимось-чимось; про взаємозв'язок, взаємовплив між предметами, явищами. Розбіжність у підходах викликає певні ускладнення в науковому трактуванні поняттєвого масиву, що впливає на розробку концептуальних положень теорії та практики виховання. Відповідно й вчителі-практики не мають чіткого уявлення щодо тлумачення визначених

понять, тому їх впровадження в навчально-виховний процес спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розмово відсталих дітей не завжди реалізується достатньо ефективно.

В. Білоусова висловлює думку, що взаємини є чинником формування моральних якостей, в тому числі й гуманістичних. Головним для розвитку особистості, орієнтованої на гуманні цінності, є ставлення людини до людини як до цінності. На сучасному етапі виняткового значення набуває гуманізація взаємин. Гуманізм особистості, як вважає І. Бужина, – це її психічна властивість, що поєднує в собі багато якостей: любов до людей, повагу, доброту, терпимість, чуйність, а також цілий ряд інших якостей. Сутність гуманізації виховання полягає в олюдненні виховання, яке спрямоване на підготовку підростаючого покоління до життя серед людей, його стратегічне призначення – олюднення взаємин, виховання гуманності як якості людини, що зумовлена моральними нормами й цінностями, представлена у свідомості співчуттям і співпереживанням та реалізується в активній співучасті, симпатії (Г. Ясякевич).

Культура людських взаємин – це є органічна єдність внутрішньої та зовнішньої культури людини, вміння знайти правильну лінію поведінки по відношенню до інших людей та в усіх життєвих ситуаціях. У вихованні культури людських взаємин, і при перетворенні знань у переконання велика роль належить почуттям. Почуття формуються у тісному зв'язку з пізнавальними потребами і пов'язані з діяльністю людини. Взаємодія між окремими групами почуттів (естетичними, інтелектуальними, моральними тощо) надзвичайно складна. Ми виділяємо визначальні, ті, які можуть стати стрижневими у вихованні у розумово відсталих підлітків культури людських взаємин, на нашу думку, є почуття справедливості, милосердя, відповідальності, поваги, толерантності, людяності. Всі ці почуття органічно пов'язані з культурою людських взаємин, є її стрижнем оскільки в основу вищезазначених почуттів покладено загальнолюдські цінності. Ми можемо назвати людину справді вихованою та культурною тільки тоді, коли пробудимо в ній всі ці почуття.

Визначення шляхів і методів роботи з розумово відсталими підлітками з метою розвитку культури людських взаємин потребує з'ясування сутності поняття «формування культури людських взаємин». В. Білоусова характеризує термін «формування» не як зовнішній вплив на особистість, а як спонукання її внутрішніх потреб до інтелектуального, емоційного і духовного саморозвитку. На думку О. Кузнецової, формування культури міжособистісних взаємин передбачає зміцнення внутрішніх основ моральності особистості дитини, і на цій основі – виховання соціально доцільних зовнішніх форм її прояву.

У контексті нашого дослідження формування розуміється як витворення у школяра соціально цінних якостей, необхідних для здійснення ефективної міжособистісної взаємодії з іншими суб'єктами соціальної групи, у якій він перебуває. Таким чином, формування культури людських взаємин означає вироблення у розумово відсталих підлітків стійких знань, умінь і навичок, властивостей, рис характеру, які сприятимуть вибору оптимальних стратегій взаємодії, усунення особистісних чинників, які перешкоджають побудові взаємин із іншими. Формування культури людських взаємин передбачає системну діяльність вчителів, батьків, школярів, інших суб'єктів виховної діяльності щодо створення оптимальних умов для задоволення потреби школярів у самоствердженні у взаєминах із іншими, розвитку позитивної оцінки інших, включення їх в активну пізнавальну діяльність із оволодіння знаннями про сутність, способи прояву культури людських взаємин, вироблення відповідних поглядів, почуттів, формування умінь, навичок, звичок поведінки.

Отже, контент-аналіз категоріальних ознак досліджуваних понять показав, що вони мають спільну характеристику – зв'язок між людьми, тому в науково-педагогічній літературі їх часто використовують в одному значенні. Однак поняття «відносини» та «взаємини» мають свої особливі ознаки, а саме: «відносини» виражають характер взаємозв'язків, а «взаємини» визначаються емоційною наповненістю, вираженням ставлення один до одного. Останнє обумовлює використання в нашому дослідженні поняття «взаємини» як провідного (основного).

Література

1. Білоусова В. О. Виховання культури поведінки учнів / Білоусова В. О., Говорун Т. В., Кисельова Н. Й. – К.: «Радянська школа», 1986. – 160 с.
2. Беляева О. Виховання відповідної поведінки у сучасних підлітків // Психолог. – 2010. – № 5. – С. 28-31.
3. Мясищев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
4. Шулигіна Р. А. Роль педагогічного спілкування у формуванні особистості старшокласника // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. праць. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2001. – № 18 – С. 94-98.
5. Франко І. Твори: В 20-ти т. – К. : Держлітвидав, 1956. – Т. 19. – 804 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

ОМЕЛЬЧЕНКО С., ГОРДЄЄВА К.	3
СОЦІАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
БОГДАНОВА Н.	9
РОЗРОБКА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ З СОЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ПРОГРАМНОГО КОМПЛЕКСУ SUN RAV	
ГОНЧАРЕНКО О., ПАРХОМЕНКО К.	19
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗАХ	
КАЙДАН В., КАЙДАН Н.	24
КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН	
ЛЄДЕНЬОВА О.	30
СТРУКТУРА ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ З ДИСЦИПЛІНИ «ОРГАНІЧНА ХІМІЯ»	
МАТОРІН Є.	36
СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ	
РУКАСОВА С.	45
ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КУРСІ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ	
СМИРЕНСЬКИЙ В.	51
ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ ТА ЙОГО СУТНІСТЬ	
CHEREDNYK O.	64
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK IN THE EDUCATIONAL ESTABLISHMENT (ADMINISTRATIONAL ASPECT)	
МЕДВЕДЄВА О.	71
САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ	

ЧЕПІГА Е.	78
АУДІЮВАННЯ ЯК ВИД МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПОЧАТКОВОМУ РІВНІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ГАВРИЛЕНКО Т.	85
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ РСР (СЕРЕДИНА 60-Х – ПЕРША ПОЛОВИНА 80-Х РР. ХХ СТ.)	

САРАЄВА О.	98
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ О.ЗАЛУЖНОГО	

МЕЛЬНИК В.	106
МЕТАМОРФОЗИ ЕКЗИСТЕНЦІАЛІВ У ТВОРІ А. ФЕДЯ «ПЕРЕДДЕНЬ ДОБИ ВОДОЛІЄВОЇ» (РЕЦЕНЗІЯ НА ТВІР)	

ПРОКОПЕНКО О.	110
АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФСЬКІЙ КОНЦЕПЦІЇ Н.ГАРТМАНА	

ВОРОНОВА Н.	118
ФЕНОМЕНОЛОГІЗАЦІЯ ЗМІСТУ МУЗИЧНОЇ ФОРМИ	

ХУ ЦИИН	126
ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КИТАЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ТРАДИЦИОННЫХ ВИДОВ ИСКУССТВА	

ЧЖОУ НАНЬ	132
МЕТОДЫ И ФОРМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ	

БУЛГАКОВА Т.	139
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)	

ЛУК'ЯНЕНКО Г.	146
ЗМІСТ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	

ЯВОРСЬКА С.	153
УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА РУБЕЖЕМ	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

- КУЗЬМІНА О.**..... 163
 ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЦІННІСНИХ
 ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ У КРИЗОВИЙ ПЕРІОД ЇЇ ЖИТТЯ
- НАЙДЬОНОВА Ю., СИПЧЕНКО О.**..... 168
 ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ
 ШКОЛЯРІВ
- ГОРБАНЬ Н., РАТИНСЬКИЙ Л.**..... 176
 ЕКОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ РОСЛИННОЇ СИРОВИНИ
 ЯК ДЖЕРЕЛА АНТИОКСИДАНТІВ

ПСИХОЛОГІЯ

- ПОНОМАРЬОВА Г.**..... 181
 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА
 ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
- САВРАСОВ М.**..... 195
 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОСТІ
 МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ
 ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

- ТАРАСЕНКО Н.**..... 205
 КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ВПЛИВ УРОКІВ ЧИТАННЯ НА
 РОЗВИТОК МОВИ І МИСЛЕННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВОСТЯМИ
 ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ
- ГРИНЕНКО О.**..... 216
 ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТПМ РОЗУМОВИХ
 ОПЕРАЦІЙ З МОВНИМИ ОДИНИЦЯМИ НЕОБХІДНИХ ДЛЯ
 СВІДОМОГО ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИЧНИХ ЗНАНЬ
- ШАРІПОВА Н., ШАРІПОВА М.**..... 223
 ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ
 ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ
- ШИШМЕНЦЕВ І.**..... 230
 КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У
 РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ КУЛЬТУРИ ЛЮДСЬКИХ
 ВЗАЄМИН

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.). Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України.

Фахове друковане періодичне видання зареєстровано в базі даних Міжнародного Центру ISSN в Парижі, йому присвоєно ISSN 2077–1827.

Періодичність видання – 4 рази на рік.

Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

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.

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. Пам’ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

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” 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).
3. УДК. *Надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя 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 за абеткою. Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Дотримуйтесь встановленим вимогам щодо оформлення літературних джерел міждержавного стандарту ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 і Бюлетеню ВАК України. – № 3. – 2008. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу в таблиці.

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.

Набір тексту статті 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.

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «Формат» – Абзац – Вкладка «Відступи та інтервали» (треба на неї натиснути). Відступи: ліворуч, праворуч 0; Інтервал: перед, після 0. Відступ – 1, 25. Інтервал – полуторний. Тепер треба натиснути вкладку «Положення на сторінці». Поставити «галочки»: заборона висячих рядків, не відривати від наступного.

Не користуйтесь для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін. Не ставте переноси вручну, не користуйтесь автоматичним переносом. Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

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.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

Увага! На виконання наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 17.10.2012 за № 1111, п. 2.9 "Про обов'язкову наявність статей англійською мовою на веб-сторінці видання" авторам необхідно подати до редакції реферат статті англійською мовою для розміщення на сайті збірника. У кінці подається література (References) транслітерована латинськими буквами.

Реферат статті англійською мовою: Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 12 TNR, через 1 інтервал. На 1 сторінку.

Транслітерація здійснюється згідно:

1. **ГОСТ 7.79-2000 (ИСО 9-95). МЕЖГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ.** Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом

<http://www.qrz.ru/beginners/translit.shtml>

2. Постанова КМУ від 27.01.2010 №55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-п>

References

http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/sites/default/files/references_extend_summary_ukr.pdf

У нагоді стане офіційний трансліт онлайн <http://translit.kh.ua/>

Алгоритм подання матеріалу:

1) Статті подаються повністю підготовленими до друку на електронну скриньку кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету – kaf.phsdspu@gmail.com.

2) Технічний редактор перевіряє публікацію на відповідність до вимог.

3) Друк здійснюється за рахунок авторів публікацій. 1 сторінка коштує 30 грн. Вартість 1 збірника 30 грн. Друковане видання надсилається поштою тільки на домашню адресу автора.

Плата за публікацію статті здійснюється після її рекомендації до друку. Вам буде відправлено повідомлення електронною поштою суму для сплати і номер рахунку.

4) Автором (ами) заповнюється інформаційний ресурс. Не сплачується.

5) До статті додається рецензія (за необхідністю).

6) На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, домашня адреса, контактні телефони, E-mail.

7) Копія чеку про оплату за статтю.

8) Реферат англійською мовою. Не сплачується.

Отже, автор надсилає електронною поштою файли:

1. Стаття для друку (назва файлу: Ст_ Науменко С..doc.).
2. Реферат статті для розміщення на сайті (назва файлу: Реф._ Науменко С..doc.).
3. Інформаційний ресурс (назва файлу: Інф.рес._ Науменко С..doc.).
4. Довідка про автора (назва файлу: Довідка про автора_ Науменко С..doc.).
5. Ксерокопія (сканер) чеку про сплату за статтю у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Чек_ст. Науменко С..pdf.).
6. Фотокопія (сканована) рецензія у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Рецензія_ Науменко С. pdf.).

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua, <http://www.slavdpu.dn.ua/index.php/nauk/naukbooks/694-gnvp>, http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/texts.html.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ (фрагмент)

Науменко С.

кандидат педагогічних наук, виконуючий обов'язки завідувача науково-організаційного відділу Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, старший науковий співробітник лабораторії оцінювання якості освіти

УДК 373.5.091.26:91]:37.091.33-027.22:001.891

ПРАКТИЧНІ РОБОТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 6–7 КЛАСІВ З ГЕОГРАФІЇ

У статті розкрито зміст поняття «практична робота», охарактеризовано дві групи практичних робіт, описано методику використання практичних робіт як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів. Розкрито зміст практичних робіт у чинній програмі з географії для 6 і 7 класів та в програмі, що буде впроваджена в 2014/15 навчальному році. Проаналізовано зміст практичних робіт у діючих підручниках з географії для 6 і 7 класів.

Ключові слова: моніторинг, педагогічний моніторинг, моніторинг навчальних досягнень учнів, контроль, оцінювання, форми контролю, інструмент реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів, практична робота, навчальна практична робота, підсумкова практична робота.

Науменко С.

кандидат педагогических наук, исполняющий обязанности заведующего научно-организационного отдела Института педагогики Национальной академии педагогических наук

Украины, старший научный сотрудник лаборатории оценивания качества образования

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 6-7 КЛАССОВ ПО ГЕОГРАФИИ

В статье раскрыто содержание понятия «практическая работа», охарактеризованы две группы практических работ, описана методика использования практических работ как инструмента реализации мониторинга учебных достижений учащихся. Раскрыто содержание практических работ в действующей программе по географии для 6 и 7 классов и в программе, которая будет внедрена в 2014/15 учебном году. Проанализировано содержание практических работ в действующих учебниках по географии для 6 и 7 классов.

Ключевые слова: мониторинг, педагогический мониторинг, мониторинг знаний учащихся, контроль, оценка, формы контроля, инструмент реализации мониторинга учебных достижений учащихся, практическая работа, учебная практическая работа, итоговая практическая работа.

Naumenko S.

candidate of pedagogical sciences, Acting Head of the Science-Organization Department in the Institute of Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, evaluation the quality of education laboratory Senior Researcher

PRACTICAL WORKS AS A TOOL FOR MONITORING THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS GRADES 6-7 IN GEOGRAPHY

This article reveals the concept of "practical work" as well describes two groups of practical work and technique of practical work usage as a tool of monitoring student achievements described too. The content of practical work in the current program in geography for grades 6 and 7 and the program that will be implemented in the 2014/15 academic year is revealed. The content of practical work in current textbooks on geography for 6th and 7th grades has been analyzed.

Key words: monitoring, pedagogical monitoring, monitoring of student achievements, monitoring, evaluation, form of controls, instrument for monitoring implementation of student achievements, practical work, training practical work, final practical work.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Моніторинг є одним із засобів управління якістю освіти та інструментом її удосконалення і поліпшення. Він являє собою систему збирання, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних основних тенденцій розвитку освіти та розроблення науково-аргументованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі.

Педагогічний моніторинг – це систематичне безперервне контролююче відстеження якісних результатів навчання, виховання й розвитку учнів у системі «вчитель-учень». До

його складу входить моніторинг навчальних досягнень учнів, який передбачає систематичне спостереження за станом навчальних досягнень учнів, прогнозування і вдосконалення цього стану. Моніторинг навчальних досягнень учнів здійснюється завдяки контролю й оцінюванню. Проте, на відміну від контролю й оцінювання, він реалізує зворотній зв'язок у навчальному процесі, що дає змогу оперативно реагувати і в разі потреби його коригувати. Інструментарієм реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є форми контролю їхніх навчальних досягнень. Однією із форм контролю та інструментом реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є практичні роботи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теорію освітнього моніторингу і напрями його впровадження у навчальних закладах розкрито у працях Г. Азгальдова, О. Ануфрієвої, Г. Гунти, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, В. Кальней, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, А. Майорова, В. Олійника, Е. Райхмана, С. Шишова та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити методику використання практичних робіт як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листопада 2011 р., географічний компонент входить до складу освітньої галузі «Природознавство» [6]. Одним із завдань цієї галузі є набуття учнями досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу. Це завдання реалізується за допомогою практичних робіт, що використовуються на уроках географії.

Як вважає С. Кобернік, *практична робота* – це «засіб формування вмінь і навичок учнів у технології виконання завдань з картами атласів, контурними картами, статистичним матеріалом, довідниками [8, с. 48]». Практичні роботи допомагають учням закріпити теоретичний матеріал та змушують їх порівнювати об'єкти природи. Їх поділяють на навчальні (тренувальні) й підсумкові.

Під час виконання *навчальних (тренувальних) практичних робіт* учні опановують якийсь прийом навчальної роботи. Наприклад, вчать розв'язувати задачі з використанням різних видів масштабів, визначати географічні координати за географічною картою та географічні координати крайніх точок і протяжність материка, будувати графіки зміни температури повітря тощо.

Підсумкові практичні роботи зазвичай проводяться після виконання серії тренувальних практичних робіт для перевірки сформованості умінь і навичок в учнів та їх подальшого розвитку. За змістом підсумкові роботи здебільшого являють собою складання описів або характеристик географічних об'єктів, компонентів природи, природних комплексів тощо. Наприклад: «Складання порівняльної характеристики висотної поясності у різних частинах Кордильєр»; «Порівняльна характеристика ландшафтів у різних секторах однієї природної зони».

Відповідно до чинної навчальної програми з географії [4] у 6 класі під час вивчення курсу «Загальна географія» учні виконують 14 практичних робіт, у 7 класі у процесі опрацювання курсу «Географія материків і океанів» – 12 практичних робіт. Розглянемо розподіл практичних робіт по класах.

Згідно із Навчальною програмою з географії для учнів 6–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [5], що розроблена на основі положень Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) і поетапно впроваджуватиметься з 2014/15 н.р., учні, вивчаючи курси «Загальна географія» (6 клас) і «Географія материків та океанів» (7 клас), мають не тільки виконувати практичні роботи, з яких дві оцінюються обов'язково кожного півроку, а й проводити наукові дослідження, що в пояснювальній записці називаються творчими завданнями. Проводячи наукові географічні дослідження, учні мають продемонструвати вміння і навички, притаманні цьому виду роботи, а саме: виділяти проблемні питання та гіпотези, планувати дослідження, аналізувати і тлумачити процес дослідження, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та формулювати

висновки. Для презентації таких досліджень учні можуть використовувати прості схеми, діаграми, розрахунки, міні-проекти, есе.

Аналіз діючих підручників з географії для 6 і 7 класів [1; 2; 7; 11; 12; 13] показав, що в них вміщено практичні роботи. Їх зміст повністю відповідає змісту практичних робіт, визначених чинною навчальною програмою з географії для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [4]. Проте кількість практичних робіт відповідає лише в підручнику С. Коберніка і Р. Коваленка [7] (див. рис. 1).

Висновки. Отже, географічні задачі є інструментом реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів. Адже за їх допомогою вчитель може визначити рівень навчальних досягнень і компетентність учнів та на основі здобутих даних втрутитися у навчальний процес, щоб підвищити його якість. Однією з умов використання практичних робіт як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є проведення після поточного чи тематичного оцінювання «роботи над помилками». Під час цієї «роботи» кожний учень має усвідомити причини виникнення своїх помилок. Адже метою моніторингу навчальних досягнень учнів є виявлення конкретних досягнень учнів з кожного предмета і слідкування за рівнем їх зростання.

Література

1. Бойко В. М. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К : Зодіак-ЕКО, 2007. – 288 с.
2. Бойко В. М. Загальна географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К : Пед. преса, 2006. – 272 с.
3. Географія. Інструктивно-методичні рекомендації. Лист Міністерства № 1/9-426 від 01.06.2012 «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.
4. Географія. Навчальні програми для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869429/.
5. Географія для 6-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. [Навчальна програма для учнів 6–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869088/.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>.
7. Кобернік С. Г. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] // С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – К. : Навч. кн., 2007. – 272 с.
8. Кобернік С. Г. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах : [навч.-метод.] посібник / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко, О. Я. Скуратович ; [за ред. С. Г. Коберніка]. – К. : Навчальна книга, 2005. – 319 с.
9. Лист Міністерства № 1/9-368 від 24.05.2013 «Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.
10. Національна доктрина розвитку освіти (затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
11. Пестушко В. Ю. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2007. – 288 с.
12. Пестушко В. Ю. Загальна географія : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2006. – 240 с.
13. Скуратович О. Я. Загальна географія : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / О. Я. Скуратович, Р. Р. Коваленко, Л. І. Круглик. – К. : Пед. преса, 2006. – 256 с.

ЗРАЗОК РЕФЕРАТУ СТАТТІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ (фрагмент)

Naumenko S.

candidate of pedagogical sciences, Acting Head of the Science-Organization Department in the Institute of Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, evaluation the quality of education laboratory Senior Researcher

PRACTICAL WORKS AS A TOOL FOR MONITORING THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS GRADES 6-7 IN GEOGRAPHY

This article reveals the concept of «monitoring of student achievements», «monitoring implementation tools of student achievements», «practical work». Thus, monitoring of student achievements is systematic observation of the student achievements as well prediction and improvement of this state. One of the forms of the control and monitoring implementation tool of student achievements is practical work.

Practical work on geography lessons is a way of developing abilities and skills of students in performance of tasks technology with Atlas, contour maps, statistical data directories. Practical works help students to consolidate the theoretical material and induce them to compare objects of nature.

Have been described two groups of practical work. They are training and final.

During the execution of training practical work students master some method of academic work. For example, they learn to solve tasks by using different scales as well determine the geographic coordinates on a geographical map, geographic coordinates of the extreme points. They also learn to determine the length of the continent and build graphs of air temperature and so on.

Final practical work is usually carried out after a series of training practical work to test the skills and abilities of students and its future development. The content of the final work are largely descriptions or characteristics of geographic features, natural components, natural systems and so on.

One of the conditions for the use of practical work as a tool for monitoring the implementation of student achievements is to hold a "work on the bugs." after their execution. During this "work" every student should understand the causes of his errors. For the purpose of monitoring student achievements is to identify specific student achievement in each separate subject and tracking their level of growth.

The content of practical work in the current program in geography for 5-9 grades of secondary schools and the geography program that will be implemented in the 2014/15 academic years is revealed.

Analysis of these two programs has shown that the new programs of work have a more practical focus, as evidenced by their names. Thus, according to the current curriculum in Grade 6 during the course "General Geography" students perform fourteen practical works and in 7th grade during the study course "The geography of continents and oceans they perform twelve practical works. According to the new curriculum in the 6th grade students are proposed to perform nine practical works and conduct three research studies in the form of presentations or writings (essays), mini-projects, posters, works on the ground. In 7th grade fifteen practical works and conducting of 10 studies are provided.

It has been revealed during the analysis of existing textbooks on geography for grades 6 and 7 that practical work in them placed under the rubric named "practical tasks" and "practical work". Their content is fully matches with the content of practical work specified by the current curriculum in geography. However, their amount corresponds in the textbook of Kobernika S. and R. Kovalenko only.

Thereby, practical work is an instrument of student achievements monitoring. After all, by using them the teacher can determine the level of academic achievements as well competence of students and based on data obtained one are able to intervene in the learning process to improve its quality.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливує 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 англомовних 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 1/2строки)

19 Індекс УДК.

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. / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – – Вип. LXVI. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – 417 с.

2. 56

11. укр
12. Глазова В.В.
13. Чуйко О.В.
14. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КОМПЕТЕНЦІЙ БЕЗПЕЧНОГО КОРИСТУВАННЯ РЕСУРСАМИ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ
15. 47-53
16. 2
17. У статті розглядаються шляхи розв'язання проблеми, пов'язаної з формуванням в учнів компетенцій безпечного користування ресурсами мережі Інтернет. Окреслені знання, якими повинен оволодіти студент на заняттях зі «Шкільного курсу інформатики та методики її навчання» з питань інформаційної безпеки учнів. Наводиться можлива система заходів, розроблених для всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів, батьків і спрямованих на забезпечення умов для створення безпечного Інтернету.
18. шкільний курс інформатики, методика навчання інформатики, компетенції, інформаційна безпека учнів, Інтернет.
19. УДК 378.091.12-051 : 004
21. Глазова В.В.
22. Чуйко О.В.
23. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КОМПЕТЕНЦІЙ БЕЗПЕЧНОГО КОРИСТУВАННЯ РЕСУРСАМИ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ
24. У статті розглядаються шляхи розв'язання проблеми, пов'язаної з формуванням в учнів компетенцій безпечного користування ресурсами мережі Інтернет. Окреслені знання, якими повинен оволодіти студент на заняттях зі «Шкільного курсу інформатики та методики її навчання» з питань інформаційної безпеки учнів. Наводиться можлива система заходів, розроблених для всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів, батьків і спрямованих на забезпечення умов для створення безпечного Інтернету.
25. шкільний курс інформатики, методика навчання інформатики, компетенції, інформаційна безпека учнів, Інтернет.

31. Глазова В.В.
32. Чуйко Е.В.
33. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ К ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ КОМПЕТЕНЦИЙ БЕЗОПАСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ
34. В статье рассматриваются пути решения проблемы, связанной с формированием у учащихся компетенций безопасного использования ресурсов сети Интернет. Обозначены знания, которыми должен овладеть студент на занятиях дисциплины «Школьный курс информатики и методика ее обучения» по вопросам информационной безопасности учащихся. Приведена возможная система мероприятий, разработанных для всех участников образовательного процесса: учителей, учащихся, родителей и направленных на обеспечение условий для создания безопасного Интернета.
35. школьный курс информатики, методика обучения информатике, компетенции, информационная безопасность учащихся, Интернет

41. Glazova V.
42. Chuiko O.
43. FUTURE INFORMATION TECHNOLOGIES TEACHERS TRAINING OF FORMING THE PUPILS' COMPITENCE OF SAFE WORLD WIDE WEB RESOURCES USING
44. The article deals with solving the problem concerned with forming the pupils' competence of safe world wide web resources using. The knowledge of information safety that pupil should master at School course of Information technologies and methodology of teaching is brought out. There is given the possible system of events which is created for all members of educational process: teachers, pupils, parents, the events are aimed at providing with conditions for safe internet creating.
45. school course of Information technologies, methodology at teaching information technologies, competences, pupils' information safety, the Internet.

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

Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” зареєстровано в міжнародній базі даних: ISSN 2077-1827 (англ. International Standard Serial Number). Кожному друкованому засобу надається унікальний номер у Міжнародному Центрі в Парижі, який дозволяє ідентифікувати періодичне видання.

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(*Випуск LXX*)

Частина II

Відповідальний за випуск:

Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи ДДПУ

Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Адреса редакції: вул. генерала Батюка, 19. Кафедра педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ, Донецької області, Україна, 84116.

Тел.: + 380509898962 (в робочі дні та години).

E-mail: kaf.phsdspu@gmail.com.

Підписано до друку 27.11.2014 р. Формат 60x84 1/16.

Ум.др.арк. 14,94. Друк лазерний. Зам. № 820. Накл. 300 прим.

Надруковано в ТОВ «Цифрова типографія»

Адреса: м. Донецьк, вул. Челюскінців, 291а, тел.: (062) 388-07-31, 388-07-30