

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Випуск LXXI



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LXXI)

Слов'янськ - 2015

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 LXXI)

Слов'янськ – 2015

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. LXXI. – Слов'янськ : ДДПУ, 2015. – 336 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 № 4 від 25.12.2014 р.)

ISSN 2077-1827
© Кафедра педагогіки вищої школи ДДПУ

ВИЩА ШКОЛА**Набока О.**

перший проєктор ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”, доктор педагогічних наук, доцент

УДК 378.02**ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ТРАДИЦІЙНОЇ ЛЕКЦІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ**

У статті розкрито значущість застосування лекцій як традиційного методу навчання у вищій школі. Акцентовано увагу на тому, що специфіка лекцій у контексті підготовки магістрів передбачає не лише засвоєння структури навчального предмету, розуміння всіх основних взаємозв'язків у ньому, але й усвідомлення студентами значущості результатів навчання для подальшої ефективної професійної діяльності. Доведено, що розбудова підходів до фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти вимагає використання таких інноваційних типів лекцій, як-от: настановча лекція, проблемна лекція, лекція-візуалізація, бінарна лекція, лекція зі заздальгідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція та ін. Розкрито окремі питання методики викладання визначених типів лекцій.

Ключові слова: *метод навчання, лекція, менеджер освіти, фахова підготовка, інноваційний підхід.*

Набока О.

первый проректор ГВУЗ „Донбасский государственный педагогический университет”, доктор педагогических наук, доцент

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ТРАДИЦИОННОЙ ЛЕКЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыты значимость использования лекции как традиционного метода обучения в высшей школе. Акцентируется внимание на том, что специфика лекций в контексте подготовки магистров предусматривает не только усвоение структуры учебного предмета, понимание всех основных взаимосвязей, но и осознание студентами значимости результатов обучения для дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Доказано, что развитие подходов к профессиональной подготовке будущих менеджеров образования требует использования таких инновационных типов лекций, а именно: вводная лекция, проблемная лекция, лекция-визуализация, бинарная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-

конференция и др. Раскрыты отдельные вопросы методики преподавания рассмотренных типов лекций.

Ключевые слова: метод обучения, лекция, менеджер образования, профессиональная подготовка, инновационный подход.

Naboka O.

first Vice-Rector of SHEI "Donbas State Pedagogical University", Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

INNOVATIONAL APPROACH TO TRADITIONAL LECTURES IN PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATIONAL MANAGERS

In the article there is uncovered the significance of the use of traditional lectures as a method of teaching in higher school. There is accented the great attention on the fact that the specificity of lectures in the context of training undergraduates involves not only mastering the structure of a learnt subject, understanding all the main interconnections within it but also realizing by the students the significance of the results of their study for the further effective professional activity. It is proved that developing the approaches to the professional training of future managers of education demands the use of such innovational types of lectures as: a prescriptive lecture, a problem lecture, a lecture-visualization, a binary lecture, a lecture with pre-planned mistakes, a lecture-press-conference and others. There are proposed and developed some problems of teaching methods of the offered lectures

Key words: teaching method, lecture, educational manager, professional training, innovational approach.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. . Для сучасного етапу розвитку освіти в Україні характерні інтенсивні пошуки нового в теорії та практиці навчання. Триває процес апробації нових активних форм і методів, що активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів. Науково-педагогічним працівникам відомо, що за своєю дидактичною сутністю лекція постає і як організаційна форма навчання – специфічний спосіб взаємодії викладача і студента, у межах якого реалізують різноманітний зміст і різні методи викладання, і як метод – викладання навчального матеріалу в систематичній та послідовній формі.

На сучасному етапі проводять різні теоретичні та експериментальні пошуки збільшення впливу лекції на активізацію самостійного оволодіння знаннями. Розвиток лекційної форми від класичної інформаційної до лекції проблемного характеру відтворює реальні форми взаємодії викладача і студента, які обговорюють теоретичні питання. Сучасний рівень підготовки майбутніх менеджерів освіти орієнтує викладача на перехід від педагогічного традиціоналізму до впровадження нових форм і методів проведення лекційного заняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з результатами досліджень з проблем дидактики вищої школи теоретична модель лекційного викладання розглядається у наукових працях С. Архангельського, В. Загвязинського, М. Нікандрова, І. Підкасистого, М. Фіцули, А. Хуторського, Г. Цветкової та ін. Водночас пошук інноваційних підходів до використання традиційного лекційного методу викладання у вищій школі залишається актуальним та вимагає подальшого теоретичного пошуку та експериментального дослідження.

Мета статті полягає у актуалізації традиційного лекційного методу викладання для фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти та доведення необхідності використання таких інноваційних типів лекцій, як: настановча лекція, проблемна лекція, лекція-візуалізація, бінарна лекція, лекція зі заздалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз наукових досліджень свідчить, що традиційну систему навчання все більше критикують через неможливість з її допомогою досягти повного й осмисленого засвоєння знань; низький рівень вирішення завдань соціалізації; складність придбання компетенцій, здібності вирішувати не вузькопредметні, а практичні нестандартні завдання; складність розвитку й обліку індивідуально-особових якостей тощо [1].

У зв'язку з необхідністю реалізації нових освітніх цілей, функціональне призначення, види та методика проведення лекцій повинні змінитися. Погоджуючись з думкою дослідників [3], що лекція у вищому навчальному закладі є провідною ланкою дидактичного циклу навчання та саме їй відводиться особлива роль під час засвоєння структури навчального предмета, ми модернізували підходи до використання окремих видів лекцій у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти.

З огляду на це доречно зазначити, що специфіка лекцій у контексті підготовки магістрів полягає в тому, що має на меті не лише засвоєння структури навчального предмету, розуміння всіх основних взаємозв'язків у ньому, але й усвідомлення студентами того, що одна з найважливіших цілей навчання – зробити результат його корисним у майбутньому, побудувати навчання таким чином, щоб результат, досягнутий на першому етапі, допомагав на наступних етапах, був корисним у майбутній професійній діяльності. Для цього змістовне наповнення лекцій повинне бути максимально наближеним до майбутньої професії студентів.

Отже, для подолання недоліків традиційних лекцій інформаційного характеру ми запропонували використовувати їхні модернізовані варіанти. Серед них найбільш ефективними є настановча лекція, проблемна лекція,

лекція-візуалізація, бінарна лекція, лекція зі заздалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція.

У процесі настановчих (вступних) й узагальнювальних лекцій розкриваються найбільш значущі методологічні проблеми змісту, що вивчається, систематизуються знання, виділяється їхня структура. Доцільно також проводити настановчі лекції, що розкривають завдання та зміст навчального матеріалу, який буде вивчатися в майбутньому поточному навчальному році або семестрі. Під час настановчих лекцій повинні бути зазначені вимоги до результатів навчання, компетенцій, які формуються, розкриті можливі шляхи їх досягнення студентами, методи контролю. Узагальнювальні лекції з дисципліни або циклу дисциплін викладаються після закінчення вивчення цілісного діяльнісного модуля, у межах якого формується загальна або спеціальна компетенція, і виконують не лише функцію перевірки, але й інтегрують знання, які вивчалися студентам під час різних предметів. Лекція в такому разі сприяє не лише розв'язанню завдань передачі студентам певних знань, а є способом найбільш ємного й оперативного надання наукової, методологічної та професійної інформації, забезпечуючи орієнтацію студентів на засвоєння майбутньої професійної діяльності. Особливим чином організована лекція здатна стати чинником активізації самостійної діяльності студента, способом формування його професійних і світоглядних позицій.

Варто зауважити, що поряд з орієнтацією в предметному змісті, завдання викладача в процесі проведення лекції полягає в забезпеченні умов мотивації студентів для прийняття ними цінностей професійної діяльності та необхідних для цього знань. Лекція повинна спонукати студента до вирішення професійних завдань, здійснення різних видів професійної діяльності. Результативнішою в цьому плані є лекція, збудована згідно з принципами контекстного навчання. При такому підході її розвиток іде від класичної інформаційної лекції через низку проміжних форм. Поступово така лекція набуває форм, які відтворюють реальні способи взаємодії фахівців, що обговорюють теоретичні питання професійної діяльності. У такому вигляді вона стає діяльнісною формою професійної освіти.

Найбільш актуальними для реалізації системи формування готовності студентів до професійної діяльності є проблемна лекція, лекція-візуалізація, бінарна, лекція зі заздалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція й ін. Практично всі вони дозволяють уводити професійні завдання в будь-який блок дисциплін навчального плану, додаючи діяльнісний характер цій традиційній формі навчання у вищій школі.

Цінність лекції проблемного характеру пов'язана зі проблемною її змісту, спрямованістю на аналіз інформації, що міститься в професійному завданні, і тій додатковій інформації, яку вводить викладач під час

роз'яснення окремих положень і понять. Проблемна побудова лекції – можливість включення в неї проблемних завдань і послідовне розгортання процесу їхнього рішення, сприяє прийняттю студентами цілей навчально-пізнавальної діяльності, включенню їх в систему активних дослідницьких і пізнавальних дій. Проте при підготовці та проведенні проблемних навчальних занять необхідно знати рівень пізнавальної активності студентів, уміти ставити завдання організації продуктивної роботи всіх суб'єктів навчального процесу; ретельно організовувати заняття відповідно до їхньої структури; ефективно управляти роботою всієї аудиторії; залучати студентів до постановки проблеми під час навчального заняття незалежно від рівня проблемного викладу матеріалу; не нав'язувати власного бачення рішення задачі, проблеми, а представляти його як один із варіантів і лише після появи ідей у студентів; ухвалювати і, якщо можливо, проводити аналіз усіх пропозованих рішень; фіксувати увагу студентів на результатах виконаної в процесі навчального заняття роботи.

Забезпечивши проблемну побудову змісту навчального матеріалу, можна реалізувати його і в безпосередньому педагогічному спілкуванні двох викладачів між собою. Це завдання успішно вирішується при організації лекції удвох. Основний задум проведення такої лекції полягає в компетентному осмисленні обраної професійної ситуації з позиції різних наук (наприклад, філософії, педагогіки, психології, фізіології і так далі) або різних наукових шкіл. Цей прийом також дозволяє акцентувати більше уваги студентів на найбільш важливій інформації, необхідній для вирішення певних типів завдань. Зважаючи на це цінним є те, що один із викладачів повідомляє найбільш важливі положення, а другий на конкретних фактах розкриває їхню сутність, показує шляхи використання цих ідей. При цьому один з викладачів ставить питання, формулює проблеми, а другий розкриває і зіставляє варіанти можливого їхнього вирішення. Позиція другого лектора може мати практично-орієнтований характер, що показує можливі варіанти розв'язання професійних проблем у різних умовах. Дотримуючись саме такого підходу, цю лекцію можна використовувати для постановки й вирішення професійних завдань, тобто для здійснення інтегрованої підготовки студентів до професійної діяльності.

Саме ґрунтуючись на професійно-орієнтованому підході, доцільним є використання лекції зі заздалегідь запланованими помилками, яка створює можливість розвитку в студентів умінь оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати як експерти, опоненти, рецензенти, виділяти неправильну або неточну інформацію, формулюючи уміння оцінювати якість інших припущень. Викладач заздалегідь і цілеспрямовано закладає в зміст такого типу лекцій певну кількість помилок змістовного, методичного або методологічного характеру.

Завдання студентів полягає в тому, аби під час лекції відзначати в конспекті відмічені помилки та називати їх в кінці лекції, тобто відразу вести самостійний пошук, ухвалювати рішення.

До професійно-орієнтованих лекцій належать ще й лекції контекстного типу – лекція-візуалізація. Вона є результатом пошуку нових можливостей реалізації відомого в дидактиці принципу наочності. Така лекція орієнтована на те, що професійно-важливою якістю необхідною для реалізації професійної діяльності є здатність перетворювати усну та письмову інформацію у візуальну форму. Метод візуалізації сприяє формуванню професійного мислення за рахунок систематизації, концентрації та виділення найбільш значущих, істотних елементів запропонованого змісту освіти. Процесом візуалізації є згортання уявного змісту, включаючи різні види інформації, у наочний образ, який у процесі сприйняття розвернеться та стане опертям адекватних розумових і практичних дій. Студенти набувають також умінь планувати презентацію розв'язання будь-якої задачі, визначаючи й обґрунтовуючи структуру його візуального супроводу; вибирати адекватні способи візуалізації; оцінювати якість запропонованих іншими студентами візуальних проектів.

Утім, зауважимо, що особливі можливості з реалізації професійно-орієнтованих технологій у фаховій підготовці майбутніх менеджерів освіти має викладання лекційного матеріалу з використанням комп'ютерної техніки. З урахуванням цього дослідницького акценту й адаптовано використання широко відомого програмного продукту Powerpoint під час лекційних занять. Привабливими характеристиками означеного продукту є легкість його засвоєння викладачами при широких можливостях імпорту графічних застосувань, а також анімаційних, кінографічних і звукових файлів. За допомогою цієї програми текстову інформацію, таблиці, формули, графіки та рівняння реакцій легко перетворити на професійно-виконані слайди, придатні для демонстрації і здатні оживити навіть найапатичнішу аудиторію.

Програма Powerpoint підтримує відеоформати, що дозволяють показувати зміну процесів у часі. Можливість задавати порядок і тривалість демонстрації дозволяє проводити лекцію з „фонним показом”, коли розповідь доповнює текстова, графічна, відео й аудіо інформація. Супровід показу слайдів усними поясненнями, імпровізація в процесі лекції, перехід від комп'ютерної форми викладу до рукотворної графіки на дошці є методичним прийомом зміни видів діяльності на лекції, що сприяє активізації студентів і розвитку їхньої творчої активності.

Справді, не потребує доказу, що дидактичний потенціал презентаційних лекцій пов'язаний, зокрема, з можливістю управління когнітивними процесами. Динамічна демонстрація матеріалів за

допомогою Powerpoint, на відміну від стандартної – статичної, нівелює монотонність лекції, робить її яскравою й такою, що запам'ятовується, дозволяє опанувати увагу аудиторії та максимально використовувати не лише слухову, але й зорову пам'ять. Інформація, що поступає в мозок людини через зір і слух, розподіляється приблизно як (7...8): 1. Це співвідношення вказує на особливу важливість зорової інформації. Процес отримання інформації відразу з двох каналів різко підвищує кількість сприймання навчального матеріалу й ефективність його засвоєння [2]. Лекції-презентації містять яскраві, динамічні ілюстрації до матеріалу, що викладають, виділені кольором фрагменти для логічних наголосів дозволяють демонструвати економічні моделі, розвиток економічних процесів. Яскравість, наочність й образність форми, об'єднані зі сутнісним змістом, продукують велику емоційну дію, усвідомлення матеріалу, що вивчається, полегшують його розуміння і, як наслідок, сприяють адекватному запам'ятовуванню та засвоєнню матеріалу. Використання різноманітних видів пізнавальної діяльності й активізація мислення позитивно впливають на продуктивність мислинневих процесів як під час лекцій, так і в процесі подальшого навчання.

Наступна перевага використання комп'ютера в навчальному процесі, яку ми виокремили, полягає в такому: набір заздалегідь виготовленого матеріалу дає лекторові орієнтири для розгортання розповіді про об'єкт, який вивчається, що створює впевненість під час читання лекцій, заздалегідь знімає хвилювання від думки зробити помилку в розрахунку або забути якесь важливе положення. При цьому в лектора не так сильно напружується пам'ять, показ готових формулювань або малюнків дає йому короткочасний відпочинок і можливість зібратися з думками для викладу матеріалу. Одноразово підготовлений набір матеріалу зменшує час на підготовку до лекції, дозволяє читати лекцію при поганому самопочутті та втомі. За відсутності на заняттях провідного лектора його з успіхом може замінити інший викладач, витративши при цьому на підготовку до лекції мінімум сил і часу, оскільки слайди легко редагуються.

Зауважимо, що досвід читання лекцій за допомогою комп'ютера дозволив виявити його додаткові переваги: 1) можливість демонстрації запису тексту синхронно з формуванням висновків, візуалізація стадій створення малюнка або графіка, тривалий показ одного малюнка; 2) зіставлення декількох малюнків, графіків або рівнянь, їхнє порівняння й обговорення; 3) перетворення схеми, графіка, малюнка, виведення формули, заповнення таблиці з даними. Усе це надзвичайно розширює можливості лекційного способу надання матеріалу в режимі презентації.

Отже, виклад матеріалу, створеного за допомогою Powerpoint і збагаченого іншими програмними продуктами, підвищує інформативність

лекцій і відповідає таким загальнодидактичним принципам, як науковість і наочність і підсилює її професійну орієнтацію. Читання лекції в режимі презентації не дозволяє студентові записати матеріал, що викладається, у вигляді конспекту. На нашу думку, конспектування лекції у вигляді її стенографування взагалі недозволене. Конспектування відволікає студентів від роботи на лекції, займає час лекції на те, що студенти переписують табличні дані або перемальовують складні креслення та схеми. Цей час краще присвятити додатковому поясненню й аналізу зауважень. Проте основні відомості все ж повинні залишитися в студентів у вигляді паперової копії.

Ми приєднуємося до думки науковців, які вважають, що під час лекції у студента повинен бути не конспект, а робочий зошит [4]. Робочий зошит є твердою копією лекції з пропусками, у які студент записує результати власної пізнавальної діяльності: робить позначки, вносить доповнення, записує формули та рівняння реакцій, самостійно вирішує запропоновані лектором завдання та вправи тощо. Робочий зошит допомагає студентам точно сформулювати основні терміни, визначення й поняття, виділити в лекції головні положення. Зазначене вище активізує їхню самостійну роботу, продукує необхідність аналізу отримуваної інформації, що позитивно впливає на засвоєння знань.

Зауважимо, що лекційні заняття обмежені в часі, водночас є необхідність викладати в лекціях великий об'єм матеріалу в стислому вигляді. Отже, на лекціях ми пропонуємо викласти лише основні положення, унаслідок чого студенти отримують мінімальний обсяг знань. Проблема ж повного та детального викладу необхідного навчального матеріалу вирішується завдяки розробленому електронному конспекту лекцій, що містить додатковий теоретичний і довідковий матеріал, що дозволяє студентам поглибити свої знання з предмету в цілому і з окремих його частин зокрема.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, застосування лекцій як традиційного методу навчання у вищій школі є найбільш ефективним для виконання таких завдань, як передача великого об'єму інформації, розвиток пам'яті, уваги, деяких логічних умінь студентів (виділяти головне й істотне, структурувати навчальний матеріал, добирати докази, будувати класифікації). Водночас, розбудова підходів до фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти вимагає використання таких інноваційних типів лекцій, як-от: настановча лекція, проблемна лекція, лекція-візуалізація, бінарна лекція, лекція зі задалегідь запланованими помилками, лекція-прес-конференція та ін.

Література

1. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. пособие / Наталья Владленовна Борисова. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 146 с.
2. Зайцев О. С. Методика обучения химии: теоретический и прикладной аспекты / Олег Серафимович Зайцев. – М.: ВЛАДОС,Ю 1999. – 384 с.
3. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання як наука та навчальний предмет: робочий зошит з курсу «Методика професійного навчання» / О. Е. Коваленко, Н. В. Корольова; Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2006. – 35 с.
4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Володимир Львович Ортинський. – К.: Центр учбової л-ри, 2009. – 472 с.

Сипченко В.

кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету

УДК: 378.937+378.126

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ І РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів до запобігання й розв'язання конфліктів. Визначено сутність понять «запобігання конфліктам», «розв'язання конфліктів». Розглянуто основні причини виникнення конфліктів між учителем і учнями.

Ключові слова: *підготовка майбутніх учителів, конфлікт, запобігання і розв'язання конфліктів, причини конфліктів.*

Сыпченко В.

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей к предупреждению и решению конфликтов. Определена сущность понятий «предупреждение конфликтов», «решение конфликтов». Рассмотрены основные причины возникновения конфликтов между учителем и учащимися.

Ключевые слова: *подготовка будущих учителей, конфликт, предупреждение и решение конфликтов, причины конфликтов.*

Sypchenko V.

candidate of pedagogical Sciences, Professor, head of chair of pedagogics of the higher school of state University "Donbass state pedagogical University"

PREPARING FUTURE TEACHERS TO THE PREVENTION AND RESOLUTION OF CONFLICTS IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

Article is devoted to consideration of a problem of training of future teachers for the prevention and the solution of the conflicts. The essence of the concepts "prevention of the conflicts", "solution of the conflicts" is defined. The main are considered cause emergence of the conflicts between the teacher and pupils.

Key words: *training of future teachers, conflict, prevention and solution of the conflicts, reasons of the conflicts.*

Постановка проблеми. Модель підготовки педагогічних кадрів в умовах сьогодення спрямована на передання студентам певного обсягу знань, умінь і навичок, втрачає свою перспективність, що зумовлено необхідністю змін стратегічних, глобальних цілей педагогічної освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, які виступають і метою, і засобом його підготовки до майбутньої професійної діяльності [9, с. 35].

З огляду на зазначене, актуалізується проблема вдосконалення роботи системи вищої педагогічної освіти, зміст якої повинен бути спрямованим на «формування вчителя ХХІ століття, здатного здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, бути конкурентно-спроможним на ринку праці» [2, с. 297].

Для сучасної школи все більшого значення набуває проблема взаємодії учасників педагогічного процесу, в основі якої лежить динамічний розвиток сучасного українського суспільства, зміна соціальних орієнтирів, які поглиблюють проблему поколінь, ускладнюють стосунки вчителів та учнів, учителів між собою та з адміністрацією. У зв'язку з цим виникає потреба в підготовці майбутніх учителів до запобігання та вирішення різних конфліктів, якими насичена вчительська професія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці до питань підготовки та формування особистості сучасного вчителя постійно звертаються науковці (О. Абдуліна, Г. Балл, І. Бех, О. Гонєєв, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, В. Журавльов, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кузьміна, А. Линенко, А. Маркова, А. Орлов, О. Павлик, О.Пехота, В. Семиченко, В. Сластьонін, Л. Спірін, І. Харламов, Р. Хмелюк та ін.), які основними напрямками підготовки майбутнього вчителя вважають комплекс методологічних, педагогічних, методичних проблем,

що ставляться і розв'язуються в процесі залучення студентів вищої школи до педагогічної практики, одним із завдань якої є підвищення професіоналізму майбутнього вчителя. Натомість проблема підготовки майбутніх учителів до запобігання й розв'язання конфліктів у професійній діяльності висвітлена недостатньо.

Мета статті – визначити сутність понять «запобігання конфліктам», «розв'язання конфліктів», розглянути основні причини виникнення конфліктів між учителем і учнями в сучасній загальноосвітній школі.

Основний виклад матеріалу. Механізми професійної підготовки майбутнього фахівця учені розуміють як настанову на діяльність (Д. Узнадзе, О. Проскура); стійкість до зовнішніх і внутрішніх впливів у процесі діяльності (О. Мороз); вияв емоційно-вольового та інтелектуального потенціалу особистості в конкретному виді діяльності (В. Дяченко, Н. Левітов, А. Пуні); міжособистісні відносини як механізм регуляції поведінки людини (О. Лазурський, В. Мясіщев) тощо.

Окремі науковці (О. Абдуліна, Н. Тализіна та ін.) вважають професійну підготовку майбутніх учителів процесом формування та набуття настанов, знань і вмінь, які необхідні для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу. Інші вчені (Л. Ахмедзянова, І. Богданова, І. Зязюн, О. Карпова, Н. Кичук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Р. Хмелюк та ін.) наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння та закріплення психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань, умінь і навичок.

Як наголошує С. Литвиненко, педагогічна підготовка у вищому навчальному закладі не тільки зумовлює професійне становлення студентів, але й виконує орієнтаційні, розвивальні, теоретичні, методологічні та діяльнісні функції, озброює майбутнього вчителя методами теоретичного аналізу, сприяє формуванню відповідних умінь і навичок, розкриває сутність, діалектичну природу, головні закономірності педагогічного процесу, забезпечує розуміння всього багатства педагогічних явищ, їх внутрішніх зв'язків і можливість прогнозування їх розвитку [5].

А. Линенко розглядає педагогічну підготовку як цілісний процес засвоєння й закріплення знань, умінь і навичок, в результаті чого формується готовність до професійної діяльності. Саме в педагогічному вищому навчальному закладі під час навчання, закладаються основи педагогічної діяльності педагога, формуються основи педагогічної майстерності. На жаль, зауважує науковець, наявна система психолого-педагогічної підготовки в педагогічних ВНЗ не спрямована на формування комплексу значущих професійних і особистісних якостей майбутніх учителів, які і забезпечують високий рівень їхнього професіоналізму [4]. А, отже, вони недостатньо підготовлені до професійної діяльності, одним із

аспектів якої є готовність до запобігання і розв'язання конфліктів, що виникають у навчально-виховному процесі.

Щодо питань конфліктів і конфліктних ситуацій у педагогічних системах, то науковцями переважно досліджується проблема конфліктів у шкільному колективі. Зокрема аналізуються конфлікти, засоби їх запобігання і розв'язання в учнівському середовищі (А. Анцупов, Г. Балл, В. Басова, С. Гиренко, В. Журавльов, О. Ковальов, Я. Коломинський, О. Лукашонок, М. Рібакова, Є. Хаустова, А. Шкіль, Є. Шумилін та ін.); розглядається конфлікт як активний засіб формування моральної зрілості підлітка (В. Афонькова, Т. Драгунова, А. Зосимовський, Є. Родченкова, О. Слапогузова та ін.); з'ясування сутності конфліктів, їх причин у педагогічних колективах (О. Белкін, В. Жаворонков, І. Зиміна, Г. Карпова, А. Лукашенко, Т. Чистякова та ін.); аналізуються педагогічні умови профілактики та подолання конфліктних ситуацій у діаді «вчитель-учні» (О. Белкін, О. Гуменюк, Ю. Костюшко, М. Рібакова, Ю. Черненко та ін.).

На думку В. Малахова, конфлікти взаємодії між учнями, між учителями та школярами, між учителями, між учителями та адміністрацією школи виникають через суб'єктивні причини. Так, конфлікти «вчитель – учень» можуть бути мотиваційними, особистісно-етичними, оскільки вчителі можуть порушити дане їм слово, розкрити дитячі таємниці, що викликає недовіру до вчителя. Конфлікти між учителями провокують як виробничі, так і інтимно-особистісні чинники. Нерідко виникає типовий конфлікт між учителями початкових і викладачами середніх та старших класів. У взаємодії «вчитель – адміністратор школи» (завуч, директор) конфлікти здебільшого спричиняють проблеми субординації. Останнім часом заявили про себе конфлікти, пов'язані із запровадженням педагогічних інновацій. Уникненню та запобігання конфліктів допомагає знання психологічної природи, структури та динаміки, ефективних способів їх вирішення [6].

На думку науковців (Є. Бабосов, Л. Беззубко, О. Бойков, Л. Бунтовська, Л. Ващенко, А. Головка, О. Кирнос, Н. Лук'янченко, М. Пірен, О. Поєнко, В. Тюріна та ін.) для запобігання конфлікту насамперед слід проаналізувати складники конфліктної ситуації. Деякі дослідники (Л. Бунтовська, Л. Ващенко, Н. Лук'янченко, В. Тюріна) пропонують таку схему її аналізу: 1) виявити проблему (наявність суперечностей, складність, можливість вирішення); 2) напрям розвитку конфліктної ситуації (зростання чи зниження суперечностей), тобто обстановку можливого конфлікту, відносини між сторонами, спрямованість розвитку тощо; 3) сигнали конфлікту, частоту їх виникнення та ймовірність стимулювання ними конфлікту; 4) інциденти (ураховують їх частоту й регулярність, кількість учасників та характер прояву їх реакцій); 5) склад потенційних учасників, їхні особистісні

особливості, готовність до конфліктних дій, ціннісні орієнтації та мотиви поведінки [1].

В інших дослідженнях [8] зазначається, що одним із засобів профілактики конфліктів є формування адекватної самооцінки особистості, яка формується під впливом різноманітних зовнішніх чинників. Чим більш адекватний рівень самооцінки, тим нижчою є ймовірність конфліктності між членами групи. Успішність самоствердження особистості у групі здебільшого залежить від відповідності власної самооцінки оцінкам з боку викладачів, колективу. На самооцінку впливають домагання особистості, їх адекватність можливостям індивіда та вимогам діяльності.

Запобігання виникненню конфлікту, на думку А. Никифорова, – це комплекс заходів, спрямованих на відтягування чи недопущення його виникнення, а також на зниження деструктивного впливу наслідків конфлікту на різні аспекти соціальної системи [7]. У педагогічній діяльності запобігання конфліктам вимагає від учителя застосування певних дій, що передбачають своєчасне розпізнавання, усунення чи послаблення конфліктогенних чинників, які унеможливають виникнення конфліктів у навчально-виховному процесі. Отже, у процесі професійної підготовки студенти повинні набути необхідних знань про способи, прийоми та засоби впливу на конфліктну ситуацію, які сприяють усуненню суперечностей між усіма учасниками педагогічного процесу.

Проте, не завжди вчитель може запобігти виникненню конфлікту. Саме тому важливим у професійній діяльності вчителя є вміння розв'язувати конфлікти в навчально-виховному процесі. На відміну від запобігання конфлікту, його розв'язання передбачає передусім спільну діяльність учасників педагогічного процесу.

З огляду на це, важливим завданням вищого педагогічного закладу є набуття майбутніми вчителями вмінь конструювати діалогічну взаємодію з суб'єктами професійної діяльності у складних ситуаціях (проблемних, конфліктних, кризових, екстремальних), у професійній діяльності займати конструктивну позицію з урахуванням умов і причин розгортання конфліктної ситуації, прагненні дотримуватися настанов і правил діалогічного спілкування, умінь реалізовувати всі етапи керівництва конфліктними ситуаціями (діагностика конфлікту, прогнозування особливостей його розвитку, попередження, власне конфліктна взаємодія, розв'язання проблемної ситуації) тощо.

Важливим чинником підготовки майбутніх учителів до запобігання і розв'язання конфліктів виступає педагогічна практика, у процесі якої студенти мають можливість спостерігати за взаємодією вчителя з учнями та учнів між собою; виявити особливості спілкування лідерів і аутсайдерів серед учнів; вивчити стилі педагогічного спілкування вчителя з іншими людьми,

їхній вплив на соціально-психологічний клімат у класі тощо. Окрім того педагогічна практика допомагає студентам побачити конфлікт із середини, спробувати його змоделювати і вирішити, залучивши до цього компетентних спеціалістів із кафедри психології, педагогіки та методики навчання.

Висновки. Підготовка майбутніх учителів до запобігання й розв'язання конфліктів у професійній діяльності – важливе завдання вищого педагогічного закладу, що зумовлює створення в навчально-виховному процесі відповідних педагогічних умов, які допоможуть майбутнім учителями набути необхідних теоретичних знань про сутність і види конфліктів, сформувані практичні вміння і навички щодо їх розв'язання. З огляду на це, саме визначення та наукове обґрунтування таких умов зумовлює перспективу нашого подальшого дослідження.

Література

1. Ващенко Л. Ф. Подготовка учителя к профессиональной деятельности в поликультурном социуме / Л. Ф. Ващенко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2003. – № 1-2. – С. 28-33.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / за редакцією В.І. Кременя / [М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин]. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Кушнірюк В. М. Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктів у педагогічному процесі: дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Володимир Михайлович Кушнірюк. – К., 2000.– 186 с.
4. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф... дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. В. Лебедик. – Кіровоград, 2007. – 18 с.
5. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: [монографія] / А. Ф. Линенко. – Одеса: ОКФА, 1995. – 80 с.
6. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. А. Литвиненко. – К., 2005. – 40 с.
7. Малахов В. Етика: Курс лекцій: навч. посібник [для вищ. навч. закл.] / Віктор Малахов; Ред. Світлана Головка (гол.), Тетяна Янголь. – [4-те вид.]. – К.: Либідь, 2002. – 382 с.
8. Никифоров А. Т. Соотношение эффективности и нравственности некоторых приемов разрешения деловых конфликтных ситуаций / А. Т. Никифоров // Проблемы нравственной культуры общения. – Вильнюс, 1986. – С. 334-337.
9. Ошурков С. В. Психологический анализ конфликтности во взаимоотношениях курсантов военно-учебного заведения: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Сергей Владиславович Ошурков. – К., 1993. – 161 с.
10. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: [навчальний посібник] / О.М. Пехота, В.Д. Будак, А.М. Старева та ін.; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.

Панасенко Е.

*доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи
Державного вищого навчального закладу “Донбаський державний
педагогічний університет”,*

Ломачук Я.

*магістрант факультету підготовки вчителів початкових класів
Державного вищого навчального закладу “Донбаський державний
педагогічний університет”*

УДК 37.011.3 – 051 : 17.02**ДО ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ**

У статті проаналізовано феномен моральної культури вчителя у науково-педагогічній літературі. Розкрито різні погляди науковців на сутність понять “культура”, “моральна культура”, “моральна культура вчителя”. Представлено складові моральної культури вчителя та схарактеризовано їх зміст. Підкреслено важливість створення інноваційних освітніх технологій формування моральної культури вчителя, оскільки вчитель має уособлювати духовно-моральний, інтелектуальний, соціокультурний потенціал майбутнього українського суспільства.

Ключові слова: *культура, моральна культура, вчитель, особистість вчителя, моральна свідомість, моральна поведінка, моральний вчинок.*

Панасенко Э.

*доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы
Государственного высшего учебного заведения “Донбасский
государственный педагогический университет”,*

Ломачук Я.

*магистрант факультета подготовки учителей начальных классов
Государственного высшего учебного заведения “Донбасский
государственный педагогический университет”*

К ПРОБЛЕМЕ МОРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

В статье проанализирован феномен нравственной культуры учителя в научно-педагогической литературе. Раскрыты разные взгляды ученых на сущность понятий “культура”, “нравственная культура”, “нравственная культура учителя”. Представлены составляющие нравственной культуры учителя и охарактеризовано их содержание. Подчеркнута важность создания инновационных образовательных технологий формирования нравственной культуры учителя, поскольку учитель должен олицетворять духовно-нравственный, интеллектуальный, социокультурный потенциал будущего украинского общества.

Ключевые слова: культура, нравственная культура, учитель, личность учителя, моральное сознание, нравственное поведение, нравственный поступок.

Panasenko E.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Higher School
Pedagogy Chair of State Higher Educational Institution “Donbass State
Pedagogical University”*

Lomachuk Ya.

*Master Student of State Higher Educational Institution “Donbass State
Pedagogical University”*

TO THE PROBLEM OF MORAL CULTURE OF TEACHERS

The article deals with the phenomenon of moral culture of the teacher in the scientific and pedagogical literature. Different views of scientists on the essence of the concepts of “culture”, “moral culture”, “moral culture of teachers” are revealed. The components of moral culture of teacher are presented and their content is characterized. The importance of creating of innovative educational technologies of formation of teachers moral culture is emphasized because the teacher must embody the spiritual, moral, intellectual, social and cultural potential of the future of the Ukrainian society.

Keywords: culture, moral culture, teacher, teacher’s personality, moral consciousness, moral behavior, moral action.

Постановка проблеми. Нині освіта стає одним з найважливіших чинників консолідації суспільства і вчитель як носій загальнолюдських і національних цінностей, як творець молодої особистості і транслятор надбань культури минулого в майбутнє через освіту підростаючого покоління, привертає особливу увагу педагогів, психологів, соціологів. У загальнодержавних документах, що становлять нормативно-правову базу вищої освіти (Закони України “Про професійний розвиток працівників”, “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття”, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки) підкреслюється, що головною запорукою успішного виконання місії освіти стає якість підготовки вчителя, його здібність до саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності, до продуктивної творчої діяльності в контексті надбань вітчизняної і світової культури.

Аналіз досліджень і публікацій. Феномен культури вчителя досліджено у наукових студіях зарубіжних та вітчизняних учених, зокрема В. Беспалько, Є. Бондаревської, В. Гриньової, М. Кларіна, О. Мудрика, Л. Нечипоренко, В. Радула, В. Сластьоніна, Л. Хомич, Є. Шиянова, Н. Щуркової та ін. Ученими з’ясовано специфіку формування таких складових педагогічної культури, як-от: духовної культури (І. Бех,

В. Зінченко, Н. Щуркова та ін.), методологічної (І. Зязюн, В. Краєвський та ін.), моральної (Є. Богданов, Е. Гришин, А. Донцов, В. Пасинок, Є. Силяєва та ін.), комунікативної (О. Грейліх, О. Мудрик та ін.), інформаційної (О. Єршов, Н. Мінаков та ін.), екологічної (С. Глазачов, В. Назарук та ін.), фізичної культури (М. Віленський, В. Ковальчук та ін.).

Мета статті. Проаналізувати підходи сучасних науковців до визначення сутності та структури моральної культури вчителя.

Виклад основного матеріалу. Дослідники розглядають культуру як соціальне утворення, що є фактом, свідомством відтворення образу людини в довіллі, у світі цінностей матеріальних та ідеальних. Вона виступає універсальною формою і способом олюднення світу, надання природним предметам антропоморфних властивостей, набуваючи яких, вони функціонують у межах людських стосунків, соціальної взаємодії і виявляють свою соціальну цінність. Відома українська вчена І. Пальшкова зазначає, що культура, як соціальний феномен – це вихід людини за межі самої себе, самопроекування, розкриття власних сил у матеріальному світі, опредмечувана діяльність людини. У культурі відбивається і стверджується здатність людини створювати свій власний світ, відмінний від світу природи [3].

Перш ніж аналізувати поняття “моральна культура вчителя”, звернемось до визначення загального поняття моральної культури особистості, але лише в тій мірі, в якій воно дозволяє побачити місце досліджуваної нами якості особистості майбутнього вчителя у структурі знань про цей феномен. Моральна культура особистості – це якісна характеристика морального розвитку і моральної зрілості людини, що проявляється у: 1) культурі моральних почуттів (здатність особистості до співчуття, співпереживання, милосердя, здатність відчувати чужі біль і радість як власні); 2) культурі етичного мислення як раціональній складовій моральної свідомості, виражається у знанні моральних вимог суспільства, у здатності людини свідомо обґрунтувати мету і засоби діяльності; 3) культурі поведінки, за допомогою якої реалізуються поставлена і прийнята моральна мета. Отже, моральна культура особистості проявляється в усій системі її поглядів і переконань, повсякденній поведінці, конкретних вчинках, що здійснюються нею у різних видах діяльності, реалізується у будь-якому виді особистої культури, у тій мірі, в якій відповідний вид людської діяльності має моральний вимір, моральний аспект.

Сучасні науковці у структурі моральної культури особистості визначають певні складові, серед яких провідне місце посідає культура моральної свідомості, що на основі морального знання дозволяє усвідомити мету і спосіб діяльності, обґрунтувати їх, а також

проаналізувати наслідки вчинків. Моральна свідомість включає етичне мислення і моральні почуття. Етичне мислення – особливий вид соціального пізнання, що дає можливість освоїти ціннісні властивості суспільних відносин і вчинків з погляду їх відповідності загальноприйнятим нормам. Моральні почуття – це сталі прояви суб'єктивного, особистого ставлення людини до себе самої, інших людей, предметів і явищ, що мають для неї особисте значення, пов'язані з особистими потребами та інтересами.

Важливими компоненти моральної культури особистості є культура моральної діяльності й культура моральних відносин. Моральна діяльність – це моральна сторона суспільної діяльності, що спричиняється моральними мотивами: бажанням творити добро, підкорятися почуттю обов'язку, досягати морального ідеалу. Моральні відносини – це сукупність залежностей і зв'язків, що виникають у людей в процесі моральної діяльності (взаємодопомога, чуйність, солідарність, згуртованість тощо). Саме через моральну діяльність і моральні відносини формується і реалізується моральна програма людини, певний рівень її особистої моральної культури. Отже, усі складові моральної культури особистості взаємопов'язані, взаепроникають один в один.

Не вдаючись у дефінітивні дебати з приводу досліджуваної категорії, зазначимо, що моральна культура педагога виступає як інтегральна єдність двох суспільних явищ: культури і моралі. Функціонуючи як “культура” в моралі, вона висвітлює моральний аспект культури. Тому в контексті вивчення моральної культури вчителя варто підкреслити глибинні взаємозв'язки між культурою і мораллю. Відомий вітчизняний учений Г. Васянович трактує моральну культуру педагога як духовну цінність, систему знань і переконань, почуттів і навичок, норм і відносин, інтересів і потреб, єдність культурно-морального досвіду, безпосередньої діяльності і поведінки, спрямованої на самореалізацію, навчання і виховання особистості учня [1].

Науковець А. Донцов визначає поняття “моральна культура вчителя” як комплекс особистісних якостей педагога, що відображають систему його відносин до самого себе, найближчого соціального оточення та макросередовища, включаючи суто етичні, соціально-культурні, соціально-економічні, соціально-правові, соціально-політичні та екологічні аспекти. А важливими складовими моральної культури вчителя науковець виокремлює правову, економічну, політичну, екологічну, фізичну, художню культури, оскільки всі соціальні відносини опосередковуються моральними відносинами [2].

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дозволив виокремити головні моральні якості вчителя, що утворюють основу моральної культури, а саме:

1. Духовність – характеристика якостей людини, свідомості та самосвідомості особистості, яка відображає єдність і гармонію внутрішнього світу, вміння долати себе і бути в гармонії з навколишнім світом. Духовність характеризується не тільки освіченістю, широкими і глибокими культурними вимогами, але і включає в себе безперервну духовну працю, розуміння світу і себе в ньому, потребу у самовдосконаленні, перебудові свого внутрішнього світу, розширення свого кругозору.

2. Інтелігентність – це якість культурної людини. Вона не полягає лише в отриманні вищої освіти та розумової спеціальності. Інтелігентність полягає не тільки в знанні, але й в умінні розуміти і приймати індивідуальність іншої людини. Інтелігентність виражається в умінні ввічливо сперечатися, непримітно допомагати іншим, захоплюватися всіма фарбами природи, у своїх власних культурних досягненнях. Істинно інтелігентний учитель повинен повністю нести відповідальність за свої слова і вчинки, вміти ставити перед собою життєві цілі і досягати їх.

3. Гуманізм як система ідей і поглядів на людину як найвищу соціальну цінність, створення умов для її повноцінного життя і фізичного та духовного розвитку; поважне ставлення до кожного вихованця, орієнтація на неповторність, честь, гідність особистості; віра в його сили та позитивне прогнозування розвитку.

4. Демократизм – морально-етична якість особистості, що виражається в умінні мислити і діяти у злагоді і на основі думок людей, які працюють разом; це сприйняття себе як частини цілого, як умова благополуччя близьких і залежних від себе людей; це служіння іншим – колективу, установі, нації, народу, державі, це повага їхньої культури та поглядів, їх прав та обов'язків; це вільної дух, вільні вчинки, зорієнтовані лише на закони Божі і державні; це найвища якість вчителя, що становить його духовність.

5. Професійна совість – це усвідомленням свого обов'язку, відповідальності перед учнями, здійснення вчинків відповідно до педагогічних цінностей та норм.

6. Педагогічна самовідданість – прагнення допомагати учням, не слідувати своїм інтересам, віддавати всі свої сили роботі, не звертаючи уваги на час, а часом і на здоров'я.

7. Педагогічна справедливість – це здатність вчителя бути об'єктивним у відношенні до будь-якого учня, уміння визнавати права кожного та поважати особистість вихованців. Педагогічна справедливість

забороняє ділити учнів на “любимчиків” і “нелюбимих”. Особиста симпатія не повинна впливати на успішність учнів.

8. Професійна честь визначає норми поведінки вчителя і примушує в нестандартних ситуаціях вести себе відповідно до свого соціального статусу та професії. Викладач не завжди може поступати як звичайна людина. Від професії педагога суспільство очікує виконання особливих вимог в загальній культурі й моральному образі. Коли вчитель не виконує очікувань суспільства, то це призводить не тільки до зниження його особистісної гідності, а й до погіршення відносин соціуму до педагога.

9. Педагогічний оптимізм – це віра в учня, в його можливості, здатність бачити в учневі бачити тільки хороше і спиратися на це у процесі навчання, а також віра в успіх власної справи.

10. Любов до дітей – важлива якість вчителя. Любити дітей – це не просто виявляти почуття, це ще й прийняття учня таким, яким він є, а не таким, яким він хоче себе показати. Також важливо співпереживати і намагатися допомогти учневі у його розвитку. У вчителя любов до дітей повинна бути на рівні моральних відносин. Учні цінують у вчителя насамперед: доброту, повагу, людяність, чуйність, а потім вже його наукові знання і здатність до пояснення нового матеріалу. Так само для учнів важливо така якість, як вміння володіти собою, що є важливою умовою в прояві любові до дітей. Якщо вчитель не любить дітей, то він не може викликати відповідну любов і довіру у своїх учнів.

Отже, ці моральні якості вчителя є системоутворюючими, духовними точками опори, на яких тримається моральний образ вчителя. Стабільність і змістовність цих якостей зумовлює його моральне здоров'я, характер дій в умовах морального вибору.

Висновок. Оволодіння нормами педагогічної професії відбувається під час прилучення викладача до людської та педагогічної культури. На основі цього формується особиста моральна і професійна культура. Культура сприймається вчителем як покращення, досягнення ним висот у життєдіяльності і залученні до системи моральних цінностей. Культура – це ціле, органічне поєднання безлічі складових людської діяльності. Основою становлення культури педагога виступає його моральна культура. Культура педагога проявляється в багатогранності, ерудиції в багатьох сферах життєдіяльності, високому духовному розвитку, а також у потребі спілкування з мистецтвом, людьми, в культурі мислення, праці, спілкування тощо. Нині особливо важливим є розроблення інноваційних освітніх технологій формування моральної культури вчителя, оскільки вчитель має уособлювати духовно-моральний, інтелектуальний, соціокультурний потенціал майбутнього українського суспільства.

Література

1. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 344 с.
2. Донцов А. В. Моральна культура вчителя : [монографія] / А. В. Донцов. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – 240 с.
3. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи : [монографія] / І.О. Пальшкова. – Одеса : [Букаєв Вадим Вікторович], 2009. – 339 с.

Бірюк Л.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

УДК 378.147

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

В статті розглянуто систему формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів. Визначено поняття «система», «педагогічна система» та складові пропонованої системи, що впливають на рівень сформованості досліджуваної якості. Складовими системи професійної підготовки визначена психологічна, педагогічна методична та управлінська підсистеми, що забезпечують усвідомлення майбутнім вчителем початкових класів підґрунтя формування комунікативної компетентності з російської мови.

***Ключові слова:** майбутній учитель початкових класів, комунікативна компетентність з російської мови, система формування, професійна подготовка.*

Бірюк Л.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования, Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

**СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

В статье рассмотрена система формирования коммуникативной компетентности по русскому языку будущего учителя начальных классов. Определены понятия «система», «педагогическая система» и составные предложенной системы, которые влияют на уровень сформованности исследованного качества. Компонентами системы профессиональной подготовки определены психологическая, педагогическая, методическая и

управленческая подсистемы, которые обеспечивают осознание будущим учителем начальных классов основы формирования коммуникативной компетентности по русскому языку.

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, коммуникативная компетентность по русскому языку, система формирования, профессиональная подготовка.

Biryuk L.

doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of Department of pedagogy and psychology of primary education, Glukhovsky national pedagogical University named after Alexander Dovzhenko

THE SYSTEM OF FORMING THE RUSSIAN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF INTENDING PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article deals with the system of forming the intending primary school teachers' Russian communicative competence. To define terms "system", "pedagogical system" and "system's components", which influence on a level of forming teachers' Russian communicative competence. Psychological subsystem provides the awareness of psychological basis of communicative competence forming by primary school teachers on the professional adaptive training stage with the courses: "General Psychology", "Age Psychology", "Educational Psychology", "Ethnic Psychology", "Fundamentals of Psychodiagnostics", "Ethics and Aesthetics". Educational subsystem's training is implemented in the process of mastering the disciplines: "Pedagogics", "The General Basis of Pedagogics", "Introduction to Speciality" "Didactics", "Theory and Methods of Education", "Fundamentals of Pedagogical Mastery", "Educational technologies in Primary School". Bilingual methodical training is carried out in the process of mastering the subjects: "Methods of Teaching Ukrainian", "Methods of Teaching Russian", "Educational Technologies in Primary School" and the course "Theory and Technologies of Russian Communicative Competence Forming".

Keywords: professional training, intending primary school teacher, Russian communicative competence, a system.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими завданнями. Аналіз науково-методичних джерел та практики мовної освіти в початковій школі й вищому навчальному закладі дозволяє стверджувати, що на сьогодні ще й досі не вирішено низку протиріч: між якістю професійної підготовки випускників педагогічних закладів та результативністю їх самостійної педагогічної діяльності; між складністю професійних функцій сучасного педагога початкової ланки освіти і недостатньо сформованою здатністю їх комунікативно доцільно забезпечувати й творчо використовувати вчорашніми випускниками педагогічних вузів; між сучасними вимогами до другомовної освіти молодших школярів, до характеру й змісту професійно-

методичної діяльності російською мовою вчителя початкової школи та чинною системою професійної освіти у вищих навчальних закладах. Це вказує на те, що ефективність педагогічної праці нерідко знижується внаслідок невміння вчителя своєчасно подолати ускладнення, з якими він зустрічається у процесі професійної діяльності. І значну частину таких ускладнень, особливо у вчителів-початківців, складають труднощі у сфері організації та навчання комунікації російською мовою молодших школярів.

З метою визначення системи формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів як складової професійної та комунікативної культури особистості у роботі ми маємо намір використати базові положення системного та синергетичного підходів до вивчення проблеми. Уважаємо, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки саме системний підхід у взаємозв'язку із синергетичним може забезпечити створення нової методологічної основи для наукових досліджень і вивести професійну підготовку майбутніх вчителів на новий теоретичний і технологічний рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Системний підхід є могутнім методологічним інструментом для пізнання людиною навколишнього світу і самої себе в ньому. Такий підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя тією чи іншою мірою відображено в працях учених різних поколінь, які зробили вагомий внесок у розвиток дидактики вищої школи. Однією з перших спроб виробити системний підхід на основі наукового принципу організованості була теорія тектології А. Богданова. Учений значно випередив продуктивні ідеї, висунуті пізніше Л. фон Берталанфі й розвинені Р. Акофом, М. Месаровичем, О. Ланг, що застосовувалися у різних галузях вітчизняної науки (М. Амосов, Б. Ананьєв, М. Анохін, В. Афанасьєв, В. Вернадський, М. Моїсєєв й ін.).

Останнім часом у зв'язку з пошуками й утвердженням нової філософії педагогіки значно збільшилася кількість робіт щодо застосування ідей системного підходу до вивчення педагогічних явищ і процесів. Ці проблеми розглядалися С. Архангельським, Р. Атахановим, Ю. Бабанським, В. Беспальком, В. Бондарем, І. Блауберг, О. Уйомовим, О. Вербицьким, В. Загвязинським, Т. Ільїною, Н. Кузьміною, І. Лернером, Н. Никандровим, П. Підкасистим, польським ученим В. конем, чеським науковцем З. Хелусом та ін. Така активізація системних досліджень у царині педагогіки зумовлюється необхідністю утвердження нового методологічного підґрунтя, що змогло б забезпечити якісну професійну підготовку майбутнього вчителя початкових класів у системі ВНЗ.

Метою й завданням публікації є визначення основних компонентів системи формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Зупинимося на основних поняттях щодо системного підходу, які, на думку провідних учених, до певної міри є фундаментом формування наукових засад з метою професійної підготовки комунікативно компетентного майбутнього вчителя.

У сучасній науці під *системою* розуміють упорядковану множину взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів (педагогічних об'єктів), що утворюють цілісну єдність і підпорядковані меті навчання й виховання людини. Системи можуть виконувати різні функції. Для нашого дослідження важливою є система, в якій здійснюються навчально-виховні й розвивальні функції, вона називається *педагогічною системою*. Розгляду педагогічних систем у їх інваріантності присвячені роботи С. Архангельського [1], В. Беспалька [2], І. Зимньої [3], Т. Ільїної [4], Н. Кузьміної [5], П. Підкасистого [6], В. Бондаря [7], І. Підласого [8] й ін.

Поняття "педагогічна система" вперше до поняттєвого апарату ввела Н. Кузьміна, визначивши її як «множину взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання підростаючого покоління та дорослих людей» [5, с. 10]. Основними елементами педагогічної системи дослідниця вважає мету, навчальну інформацію, засоби педагогічної комунікації, педагогів, учнів. Ця інваріантна модель може стосуватись будь-якої педагогічної системи: дитячий садок, школа, ВНЗ. Їй властива ієрархічна підпорядкованість, коли система нижчого порядку, або підсистема, підпорядковується системі вищого порядку, або суперсистемі. Нам імпонує думка авторки про те, що кожна педагогічна система розрахована на певний термін – від моменту вступу учнів/студентів і до випуску.

С. Архангельський [1], застосовуючи кібернетичний підхід до опису педагогічної системи, розглядає її як багатопланове утворення, що містить множину взаємопов'язаних елементів, які утворюють певну єдність, цілісність, володіють інтегративними властивостями і підпорядковуються меті виховання, освіти і навчання. Система за своїми якісними характеристиками визначається як велика, складна, відкрита, динамічна, організована, багатокомпонентна. Дослідник не дає визначення «педагогічна система», а вживає такі найменування, як «навчальний предмет», «система навчального процесу». У пропонованій концепції відсутня мета і результат функціонування системи, натомість автором виокремлюються «вхід» і «вихід». Цікаво, що засоби, форми і методи С. Архангельський відносить до різних структурних компонентів системи. Ми не поділяємо думку автора з цього приводу, вважаючи їх складовими одного компонента системи.

За Т. Ільїною [4], навчальний процес є складною системою взаємовідносин і зв'язків викладача з тим, кого навчають, опосередкованих через систему засобів, методів і організаційних форм навчання. Цікавою і водночас дискусійною є думка дослідниці про те, що навчальний матеріал є висхідним в системі, на основі чого відбуваються всі подальші побудови. Трактуючи суть освіти як керовану ззовні самоосвіту, тобто побудову образу «Я» за зразком культури та її відтворення, І. Зимня [3] пропонує розглядати освіту в трьох взаємопов'язаних аспектах: як систему, як процес та як індивідуальний чи колективний (сукупний) результат цього процесу. Цю тезу ми використали з метою визначення організаційно-педагогічних засад дослідження. Погоджуємося з твердженням І. Підласого [8], який наголошує, що педагогічна система – це таке об'єднання компонентів (частин), яке залишається незмінним при будь-яких значних перетвореннях. Якщо зміни (нововведення) перевищують певну межу (запас міцності чи системності), то система руйнується і на її місці виникає нова система з іншими властивостями. Утворення, що розсипаються при незначних напруженнях, не є системними. У дослідженні ми дотримувалися висновку Н. Ничкало про те, що моделювання ґрунтується на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем.

Дослідниками підкреслюється, що сутність системного підходу знаходить своє вираження у принципах, що допомагають установлювати властивості системних об'єктів: цілісність системи стосовно зовнішнього середовища, її вивчення в єдності із середовищем; розмежування цілого, що призводить до виділення елементів; властивості елементів залежать від їх приналежності до певної системи, а властивості системи не зводяться до властивостей її елементів або їх суми; усі елементи системи перебувають у складних зв'язках і взаємодіях, серед яких виділяють: для ВНЗ як «відкритій» системі таким виступає відношення особистості і різних умов та джерел навчання й виховання, у «закритій» – стосунки «студент-викладач». Ці поняття виражають певну впорядкованість системи, взаємозалежність і взаємопідпорядкованість її елементів.

Аналізований підхід, що отримав загальнонаукове визнання і поширення, ґрунтується на основних ознаках, за якими системи можуть бути описані як цілісні утворення: наявність інтегративних властивостей (системність); наявність структури, тобто певних зв'язків і відношень між частинами і елементами; наявність функціональних характеристик системи в цілому і окремих її компонентів; наявність комунікативних властивостей системи.

Отже, дослідники системного підходу в педагогіці наголошують, що професійна підготовка майбутнього вчителя являє собою струнку систему, має структурні складові (підсистеми), складається з певних компонентів відповідно до її функцій і тенденцію до постійного саморозвитку й самовдосконалення.

У дослідженні ми застосовуємо інтегративний підхід до створення системи формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя і виокремлюємо її підсистеми відповідно до етапів професійної підготовки. Підсистема, як правило, виступає компонентом системи більш високого рівня. Інтегративними компонентами системи формування комунікативної компетентності з російської мови нами визначено *психологічну, педагогічну, методичну та управлінську підсистеми*. Кожна з підсистем містить матеріал для формувальної частини та автономного розвитку, спрямований на перебудову навчальної діяльності студента з метою забезпечення формування досліджуваної компетентності, розвитку критичного мислення, рефлексії, самостійності у вирішенні різних професійних комунікативних навчальних задач. Основна увага при цьому, за І. Зязюном, приділяється теоретичним знанням, новим засобам навчальної діяльності, зміні характеру активності студентів – вони співпрацюють у режимі активного діалогу. Названі компоненти системи утворюють ієрархічні шаблі залежно від балансу двох складників: міри свободи суб'єктивного вибору студента та об'єму управлінських впливів. Коротко схарактеризуємо кожен з підсистем формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.

Психологічна підсистема. Психологічна підсистема забезпечує усвідомлення майбутнім вчителем початкових класів психологічного підґрунтя формування комунікативної компетентності на професійно-адаптивному етапі підготовки предметними полями «Загальної психології», «Вікової психології», «Педагогічної психології», «Етнопсихології», «Основ психодіагностики», «Етики та естетики», зокрема, усвідомлення того, що лише в практичній комунікативній діяльності формуються комунікативні стереотипи майбутніх учителів. Визначальними при цьому є особистісне ставлення майбутнього вчителя до значення ролі мови у житті людини, фахівця, у суспільному розвитку.

На формування особистісного ставлення до вивчення мови впливають мотивація, емпатія, рефлексія. Провідну роль у оволодінні психологічним підґрунтям комунікативної діяльності російською мовою відіграє *мотивація*. Відомо, що мотивація є важливою для викладачів, які створюють і використовують сучасні технології формування комунікативної компетентності. Необхідно пам'ятати, що мотиваційна

діяльність не менш важлива і для студентів. Нагадаємо, що навчальні успіхи студентів обумовлені на 70% мотивацією і тільки 30% відносяться до частки здібностей. Найефективнішою є віддалена мотивація, пов'язана з перспективами подальшої професійної діяльності студентів. Поряд з віддаленою мотивацією ми намагалися ширше використовувати близьку: особистісні якості викладачів, їх педагогічну і технологічну майстерність, рівень і способи спілкування із мабутьніми вчителями початкових класів.

Урахування *емпатійних процесів* під час формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя у ВНЗ дозволяє створити відповідну навчальну атмосферу, що впливає на ефективне опанування досліджуваною якістю. Робота на заняттях ніби занурюється в позитивно насичене емоційне середовище, атмосферу психолого-педагогічної активності, у студента розвивається гуманістичне сприйняття партнера комунікації, розуміння майбутніми вчителями спілкування як самостійної цінності (Антуан де Сент Екзюпері). Студенти, відчуваючи позитивне емоційне середовище, мають змогу пересвідчитись, як це впливає на перебіг процесу комунікації і, в першу чергу, на інтенсифікацію подачі й сприйняття зворотного зв'язку, ріст комунікативної адекватності й активності, інформативності, на отримання запланованого результату комунікативного процесу. Постійна експлікація у зворотних зв'язках емоційних станів партнерів спілкування відкриває шлях до вирішення основного завдання комунікативно орієнтованого навчання – формування професійної комунікативної компетентності.

Також ми погоджуємося з передбаченням Б. Косова, що системоутворювальною особистісною властивістю саморозвитку є *рефлексія*. Спираючись на роботи С. Рубінштейна, Д. Узнадзе, К. Абульханової-Славської про рефлексію життя людини в цілому чи окремих її етапів, а також на власні дослідження самоконтролю й самоаналізу, відмітимо, що, очевидно, студенський вік є найбільш сензитивним для розвитку рефлексивних здібностей, осмисленню своїх особливостей та оточуючих. Звичайно, розвиток рефлексії може піти шляхом поглибленого самоаналізу, його абсолютизації, перерости у тривожних осіб, у черезмірний самоконтроль, що може призвести до відриву особистості від навколишньої дійсності. Однак у студентському віці може найефективніше розвиватися здатність до конструктивної рефлексії (К. Абульханова-Славська), до рефлексивної роботи з розв'язання комунікативних проблем. Рефлексія оволодіння рівнем комунікативної компетентності з російської мови дозволить майбутньому фахівцеві здійснити правильну корекцію та прогностику розвитку власних комунікативних якостей.

Педагогічна підсистема. Протягом століть мислителі стверджують, що вчитель – це передусім цілісна особистість, що постійно розвивається, поєднуючи в собі вчительські властивості й загальнолюдські якості, наукову і методичну підготовку, педагогічний талант і професіоналізм. Формування теоретико-практичного підґрунтя комунікативно компетентної особистості майбутнього фахівця початкових класів на професійно-адаптивному та професійно-формувавальному етапах підготовки здійснюється у процесі опанування дисциплін «Педагогіка», «Загальні основи педагогіки», «Вступ до спеціальності», «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Основи педагогічної майстерності».

Нами визначено педагогічну підсистему формування досліджуваної якості, яку складають: принципи навчання; принципи професійної підготовки; система формування комунікативної компетентності з російської мови; організація комунікативного середовища; навчальні технології формування комунікативної компетентності з російської мови.

Реалізація педагогічної підсистеми формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів забезпечується створенням комунікативно орієнтованого середовища. Таке середовище враховує тенденції та методологічні підходи, зокрема інтегративний підхід до застосування загальнодидактичних, професійно та комунікативно орієнтованих принципів професійної підготовки, розвивальної та андрагогічної педагогіки, що забезпечують функціонування компонентів процесу формування досліджуваної якості.

Методична підсистема. Нагадаємо, що провідним напрямом професійної підготовки в сучасній освітній політиці більшості європейських країн визнано білінгвальну професійну підготовку студентів. Серед її варіантів у дослідженні розглядається білінгвальна лінгводидактична підготовка засобами підготовки здійснюється у процесі опанування дисциплін «Методика навчання української мови», «Методика навчання російської мови», «Педагогічні технології в початковій школі», «Педагогічні технології в початковій школі», спецкурсу «Теорія і технології формування комунікативної компетентності з російської мови».

Предметом нашого розгляду в публікації є мікросистема названої макросистеми (професійної освіти) – формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки. Ця мікросистема стосується і лінгводидактичного (методичного) аспекту підготовки комунікативно компетентного фахівця початкових класів, зокрема розглядається методичний і технологічний компоненти.

До методичної підсистеми нами віднесено: цілі та зміст формування комунікативної компетентності з російської мови; теоретичний зміст

формування досліджуваної компетентності; практична частина змісту формування комунікативної компетентності з російської мови; засоби формування визначеної компетентності; лінгводидактичні технології, що й забезпечують результат.

Метою професійної комунікативної підготовки з російської мови вчителя початкової школи у ВНЗ є формування у студентів достатнього і високого рівнів комунікативної компетентності. Завдання полягає у формуванні методичної й комунікативної культури вчителя початкової школи як інтеграції засвоєного професійного досвіду здійснення різновидів комунікативної діяльності вчителя російською мовою в усіх аспектах навчально-виховного процесу. Формування означеної якості слугують цілі кожного з напрямів методичної освіти вчителя початкових класів.

Так, метою напрямку «Формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя засобами аудиторної роботи» та «Формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя засобами позааудиторної роботи» є формування у студентів комунікативної компетентності для здійснення другомовної освіти (російська мова) молодших школярів.

Провідне завдання полягає в набутті майбутніми класоводами відповідних знань, навичок і вмінь проведення навчально-виховної діяльності російською мовою. Для цього відібрано комунікативно орієтований зміст та технології формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів. Метою напрямку «Формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя засобами науково-дослідницької роботи» є опанування досліджуваною якістю під час здійснення науково-дослідницької діяльності російською мовою, що в майбутньому дозволить бакалаврам продовжити професійну освіту на ОКР «магістр», а магістрам – виконати наукове дослідження під час навчання в аспірантурі.

Для реалізації цього напрямку розроблено методичні рекомендації, запропоновано види робіт, завдання, що забезпечують сформованість відповідного рівня комунікативної компетентності випускника. Метою напрямку «Формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя засобами педагогічної практики» є набуття студентами практичного досвіду в природних умовах: здійснення другомовної освіти молодших школярів та формування комунікативної компетентності з російської мови у навчальній діяльності; формування комунікативної компетентності з російської мови молодших школярів у позанавчальній роботі; проведення наукового дослідження процесу другомовної освіти учнів початкової школи. З метою забезпечення

ефективної реалізації функціонування аналізованого напрямку розроблено методичні рекомендації на допомогу студентам-практикантам.

Управлінська підсистема. Управління – це безперервний, цілеспрямований, закономірний процес регулювання життєдіяльності системи з метою забезпечення її розвитку (збереження, видозміни). Управління означає переведення системи з одного стану в інший, який відповідає поставленим цілям. Держава зобов'язує викладача під час процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ забезпечити управління формуванням комунікативної компетентності з російської мови.

Складовими управлінської підсистеми визначаємо: керівництво процесом формування комунікативної компетентності з російської мови; кредитну систему формування комунікативної компетентності з російської мови; визначення компонентів готовності, критеріїв, показників, рівнів сформованості досліджуваної компетентності; рейтингову систему оцінювання навчальних досягнень; рефлексію результатів (рівнів сформованості комунікативної компетентності з російської мови). Зазначені компоненти управлінської підсистеми було створено і реалізовано у процесі дослідження формування досліджуваної компетентності.

Важливою умовою реалізації системи моніторингу формування і саморозвитку особистості є регулярна й оперативна *діагностика і самодіагностика*, що виконують роль зворотного зв'язку у розвитку особистості. Ефективна діагностика особистості має спиратися на інформацію про досягнення особистості не в якомусь одному, порівняно вузькому виді діяльності, а в навчальній професійно спрямованій діяльності в цілому, що забезпечується інтегративним підходом до формування досліджуваної якості. Пропоновані нами компоненти підсистем формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки подано на рис. 1.

Відповідно до мети нашого дослідження ми поєднуємо психологічну, педагогічну і методичну підсистеми (які самі є педагогічними системами) з управлінською, тобто створюємо якісно нову систему, результатом функціонування якої є формування у студентів комунікативних знань і вмінь з притаманними їм технологічними й творчими властивостями, що дозволяє певній частині майбутніх фахівців наблизитися та опанувати найвищий рівень комунікативної компетентності – творчий (рівень мистецтва).

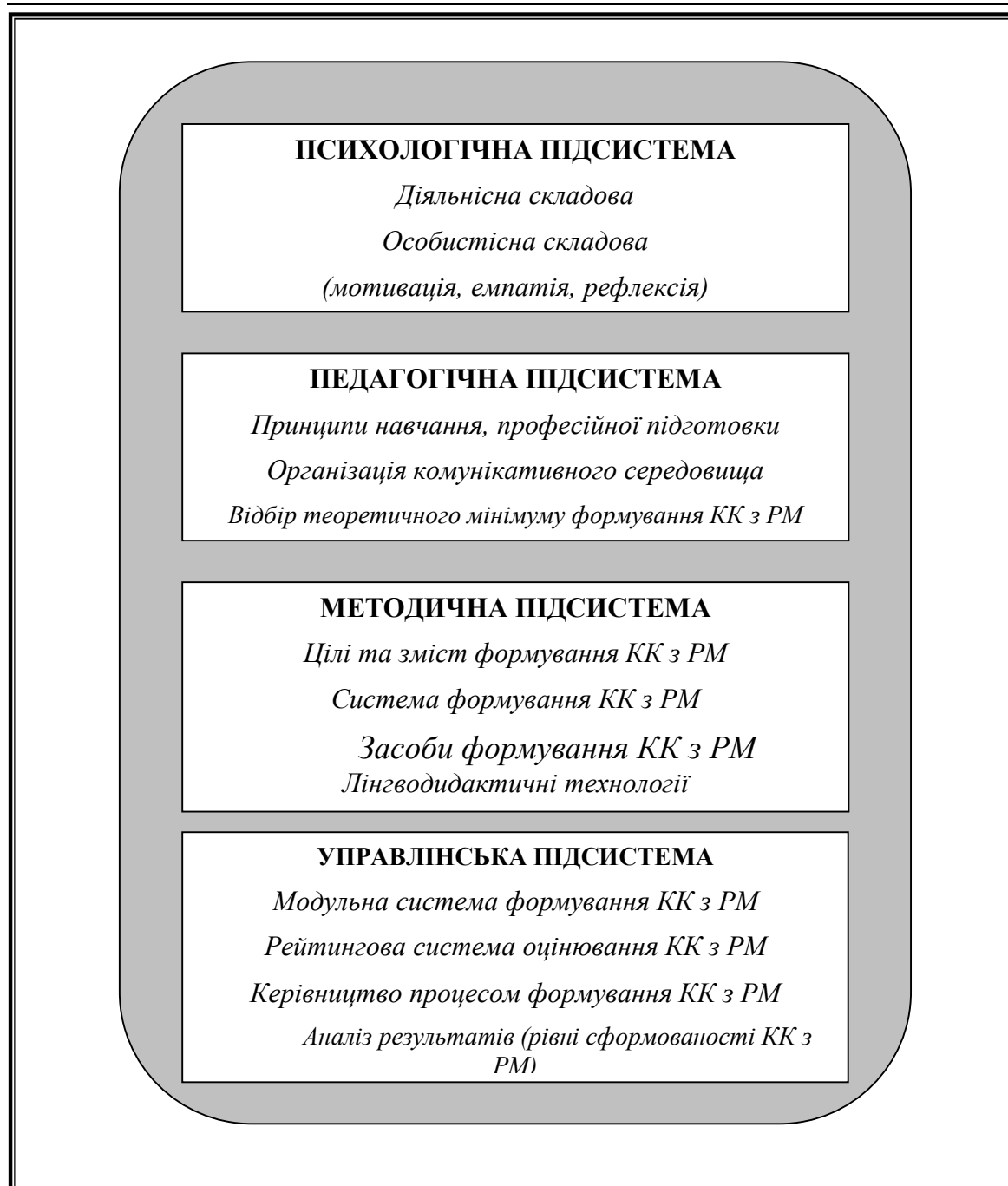


Рис. 1. Складові системи формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів

Створена нами методична система має назву «Теорія і технології формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів» і є динамічною, бо змінюється під впливом різноманітних факторів (перехід України до ринкових

відносин, процес входження України до світового освітнього простору тощо), а також внутрішніх станів самої системи, що обумовлені дією цих зовнішніх факторів (зміни в освітньо-кваліфікаційних характеристиках випускників, перехід на кредитну систему навчання і рейтингове оцінювання). Дана система є системою діяльності й відносин в її межах і спрямована на засвоєння майбутніми вчителями початкової ланки освіти вищого рівня комунікативної компетентності з російської мови.

Висновок. Отже, суть системного підходу у розгляді процесу формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів, на нашу думку, полягає в усвідомленні системи та її підсистем, взаємозв'язків і взаємозалежностей між ними з метою формування досліджуваної якості. Визначена система формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів зумовлює подальші стратегічні напрями дослідження: розробку моделі процесу, змісту та засобів формування досліджуваної якості.

Література

1. Архангельський С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебн. / С. И. Архангельський. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии : учебн. пособ. / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе : учебн. / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – Вып. 1–3. – М., 1972-73. – С. 16-90.
5. Кузьмина Н. В. Методы системного исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 183 с.
6. Педагогика / [под ред. П. И. Пидкасистого]. – М., 1995. – С. 122–123.
7. Бондар В. І. Системний підхід до аналізу методів навчання на уроці / В. І. Бондар // Радянська школа. - 1983. – № 9. – С.71-74.
8. Подласый И. П. Педагогика. Общие основы. Процесс обучения : В 2-х кн. / И. П. Подласый. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1. – 576 с.

Курок В.

доктор педагогічних наук, професор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, завідувач кафедри педагогіки і методики технологічної освіти

Анан'єва Н.

старший викладач кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

УДК 378.147

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті визначено значущість та шляхи впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вищої школи для формування спеціальної компетенції майбутніх інженерів-педагогів, серед яких контекстне, інтерактивне, проблемне, комп'ютеризоване навчання, проектна та кейс-технології.

Ключові слова: *інноваційні технології, інженер-педагог, спеціальна компетенція, підготовка фахівця.*

Курок В.

доктор педагогических наук, профессор Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко, заведующий кафедрой педагогики и методики технологического образования

Ананьева Н.

старший преподаватель кафедры профессионального образования и компьютерных технологий Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

В статье выявлена значимость и пути внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс высшей школы для формирования специальной компетенции будущих инженеров-педагогов, среди которых контекстное, интерактивное, проблемное, компьютерное обучение, проектная и кейс-технологии.

Ключевые слова: *инновационные технологии, инженер-педагог, специальная компетенция, подготовка специалиста.*

Kurok V.

head of the Department of pedagogy and methodology of technological education, doctor of pedagogical Sciences, Professor, Glukhovsky national pedagogical University named after Alexander Dovzhenko

Ananjeva N.

senior lecturer of the Department of professional education and computer technology, Glukhovsky national pedagogical University named after Alexander Dovzhenko

IMPLEMENTING INNOVATIVE TRAINING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF ENGINEERS-TEACHERS' SPECIAL COMPETENCE FORMING

The article deals with the problem of defining the importance and the ways of implementing innovative technologies in the university educational process with the aim of intending teachers-engineers' special competence forming. Among them are the technologies of contextual, interactive, problem, project, computer-based learning and case-method. It is proved that innovative technologies will provide the development of students' intrinsic motivation for learning and future professional activity as well as their readiness to use knowledge in standard and non-standard situations in the professional activity.

Key words: *innovative technology, teacher-engineer, special competence training.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими завданнями. Аналіз теорії та практики освіти свідчить про те, що комплексно сформувати у студентів спеціальну компетенцію методами традиційної лекційно-семінарської форми неможливо, оскільки при цьому система знань, умінь, навичок переважно засвоюється «у готовому вигляді», як алгоритм вирішення типових проблем. Формування спеціальної компетенції майбутніх фахівців потребує впровадження інноваційних методів і технологічних нововведень у традиційні форми навчання, що дозволить змінити результат навчання, а саме забезпечити розвиток внутрішньої мотивації до навчальної і майбутньої професійної діяльності, готовності використовувати знання в різноманітних стандартних й нестандартних ситуаціях професійної діяльності.

Інновації в освіті – процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [3, с. 338].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Інноваційним процесам в освіті приділяли

увагу В. Гетта, Г. Гуревич, В. Давидов, О. Коберник, Л. Пироженко, О. Пометун, В. Сухомлинський, О. Сисоєва, Г. Терещук, Г. Фрейман та ін.

Метою статті є визначення значущості та шляхів впровадження інноваційних технологій навчання у навчально-виховний процес вишу для формування спеціальної компетенції майбутніх інженерів-педагогів.

Виклад основного матеріалу. До інноваційних освітніх технологій відносять контекстне навчання, яке передбачає широке застосування активних та ігрових методів, інтерактивне навчання, проблемне навчання, навчання методом ситуацій або прецедентів (кейс-технології), проектну технологію, комп'ютеризоване навчання.

Контекстне навчання. За А. Вербицьким [1], контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов життя і діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння і перетворення нею конкретної ситуації, надаючи сенсу цій ситуації як у цілому, так і її компонентам. Теорія контекстного навчання покликана відповісти на питання, яких психологічних й методологічних засад потрібно дотриматися, щоб забезпечити трансформацію навчальної діяльності студентів у професійну шляхом послідовного її моделювання в аспекті предметно-технічної і соціальної складових. Сама модель діяльності фахівця описується як система його основних професійних функцій, проблем і завдань, що ним вирішуються.

До основних принципів контекстного навчання належать: психолого-педагогічного забезпечення особистісного залучення студента до навчальної діяльності; поступового формування в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців; проблемності змісту навчання і його розгортання в освітньому процесі; відповідності організації навчальної діяльності студентів меті та змісту освіти; провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу; педагогічного обґрунтування поєднання інноваційних і традиційних педагогічних технологій; відкритості – використання для досягнення конкретної мети навчання і виховання в освітньому процесі контекстного типу будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у межах інших теорій і підходів; єдності навчання і виховання особистості [1].

Виділяються три базові форми діяльності студентів:

1) навчальну діяльність академічного типу, класичним прикладом якої є інформаційна лекція. Однак на проблемній лекції або семінарі дискусії обмежуються предметним і соціальним контекстом майбутньої професійної діяльності, а саме моделюються дії фахівців, що обговорюють теоретичні питання і проблеми;

2) квазіпрофесійна діяльність, що моделюється в аудиторних умовах, охоплюючи мову науки, умови, сутність і динаміку виробництва, стосунки задіяних на ньому людей (наприклад, ділова гра);

3) навчально-професійна діяльність, де студент виконує реальні пошукові або практичні функції. Залишаючись навчальною, робота студентів є за своєю метою, змістом, формами і технологіями фактично професійною діяльністю. Попередньо отримані знання при цьому позиціонуються як орієнтовна основа такої діяльності.

Особлива роль у контекстному навчанні належить активним методам, до яких зараховують так, які передбачають більшу активність суб'єкта у навчальному процесі, на протигагу традиційним методам, де студентові відведена пасивна роль.

Як показує досвід застосування активних методів навчання інженерів-педагогів (дискусій, моделювання виробничих ситуацій, дидактичних ігор та ін.), що вони формують професійні якості фахівців тільки в тому випадку, якщо відображають сутнісні характеристики майбутньої професії.

У контекстному навчанні ефективними є різні види ігор, що використовуються як у навчальних цілях, так і для вирішення реальних проблем (наукових, виробничих, організаційних та ін.) – це рольові, навчальні, імітаційні, ділові, операційні, управлінські тощо.

Ділова гра є формою відтворення соціального та предметного змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання відносин, характерних для певного виду діяльності в цілому [1]. Таке відтворення досягається за рахунок знакових засобів, моделей і ролей, які грають інші люди. За умови правильної організації гри студент виконує квазіпрофесійну діяльність, іншими словами, діяльність професійну за формою, але навчальну за змістом і результатами. Слід зауважити, що імітаційна навчальна модель завжди спрощує реальну ситуацію найчастіше за рахунок позбавлення динамічності, елементів розвитку. Звичайно, студент має справу зі «зрізами» різних стадій розвитку ситуації.

Більша ефективність навчальних ділових ігор у порівнянні з традиційними формами навчання (наприклад, лекцією) досягається не тільки за рахунок повнішого відтворення реальних умов професійної діяльності, а й за рахунок особистісного включення студента в ігрову ситуацію, інтенсифікації міжособистісного спілкування, наявності емоційних переживань успіху чи невдачі. На відміну від дискусійних і тренінгових методів, тут виникає можливість цілеспрямованого озброєння студента ефективними засобами для вирішення завдань, що задаються в ігровій формі, але відтворюють весь контекст значущих елементів професійної діяльності.

Інтерактивне навчання. За В. Кременем, інтерактивні методи навчання – способи організації активної взаємодії студентів та викладача у навчальному процесі з метою досягнення дидактичних результатів [3, с. 357]. Інтерактивні методи навчання відповідають особистісно-орієнтованому підходу і створюють найбільший простір для самореалізації студента у навчанні.

Упровадження інтерактивних форм навчання – один з найважливіших інноваційних напрямів удосконалення підготовки студентів у сучасному вищому навчальному закладі. Інтерактивне навчання впроваджується у вигляді спеціальної форми організації пізнавальної діяльності, яка передбачає моделювання життєвих ситуацій та їх аналіз, використання технології колективно-групового та колективного навчання (акваріум, навчаючи – вчуся, ротаційні трійки), технології ситуативного моделювання (імітація, рольова гра), технології кооперативного навчання (робота в парах, робота в малих групах), спільне вирішення проблем, причому немає домінування якого-небудь учасника навчального процесу або якої-небудь ідеї. З об'єкта дії студент стає суб'єктом взаємодії, він сам активно бере участь у процесі навчання, йдучи своїм індивідуальним «маршрутом», що робить продуктивним сам процес навчання.

Структура інтерактивного заняття охоплює п'ять елементів: мотивація – фокусується увага студентів на проблемі, стимулюється інтерес до обговорюваної теми; оголошення теми та визначення очікуваних навчальних результатів – розуміння студентами, чого вони мають досягти у процесі проведення заняття; надання за мінімальний час необхідної інформації для того, щоб виконувати практичні завдання шляхом інтерактивної взаємодії; інтерактивні вправи – основна частина заняття, що передбачає застосування викладачем 1–3 інтерактивних технологій; підсумок, оцінювання результатів заняття – процес, який називають рефлексією [2].

Проблемне навчання. Проблема як категорія діалектичної логіки відображає діалектичні протиріччя в об'єкті, що пізнається, в процесі його дослідження. Вона як категорія психологічна відображає протиріччя суб'єкта при пізнанні об'єкта. Різними людьми одна й та ж проблема може сприйматися по-різному, викликати труднощі у процесі її вирішення, виявляється як проблемне завдання, в якому сформульована сутність проблеми і визначені етапи її вирішення.

Якщо у процесі застосування традиційних методів спочатку (часто в догматичній формі) викладається певна сукупність знань, а потім видаються тренувальні завдання для їх закріплення, то у випадку використання проблемного навчання студент спочатку постає перед проблемою, а знання здобуває самостійно або за допомогою викладача.

Проблемні методи, використовувані у професійній підготовці, стимулюють розвиток творчого мислення, що виявляється у формуванні необхідних творчих здібностей (креативності) студентів: можливості самостійно побачити і сформулювати проблему; здатності висунути гіпотезу, знайти засоби її перевірки; уміння зібрати інформацію, проаналізувати її, запропонувати методику її оброблення; уміння сформулювати висновки і побачити можливості практичного використання отриманих результатів; здатності виявити проблему в цілому, всі її аспекти та етапи вирішення.

Проблемні ситуації можуть створюватися на всіх етапах процесу навчання: засвоєння, закріплення навчального матеріалу або у процесі контролю знань. У процесі опанування фахових дисциплін ми використовували різноманітні методичні прийоми створення проблемних ситуацій: викладач підводить студентів до протиріччя і пропонує їм самим знайти спосіб його вирішення; актуалізує протиріччя практичної сфери діяльності; подає різні погляди на одне і те саме питання; спонукає студентів робити порівняння, висновки з певних ситуацій, узагальнення, зіставляти факти; порушує проблемні теоретичні і практичні аспекти (наприклад, дослідницькі); ставить проблемні завдання.

Стандартні засоби дій у проблемній ситуації не дозволяють вирішити завдання, в результаті чого виникає необхідність рефлексії, спрямованої на пошук причин негараздів і складнощів.

Кожна проблемна ситуація потребує процесу усвідомлення, обдумування. Проблемні методи можуть застосовуватись практично більшою або в меншою мірою в усіх організаційних формах навчання у вищих навчальних закладах, залежно від багатьох чинників, серед яких домінантним є ступінь готовності самого викладача до їх використання.

Ми переконались, що у процесі вивчення фахових дисциплін ефективним є використання навчальних завдань. Розроблені нами завдання були з недостатніми або надлишковими вихідними даними, з суперечливими даними, із свідомо допущеними помилками, з обмеженим часом вирішення тощо. Рішення такого навчального завдання спонукає студентів до аналітико-синтетичної діяльності, що активізує творчий процес пізнання.

Навчання методом ситуацій або прецедентів (кейс-технології). Належить до групових методів навчання, розробленням яких опікувались учені-психологи Н. Богомолова, Л. Асімова, Ю. Ємельянов, А. Князев, І. Одінцева, А. Смолкін, Д. Кавтрадзе.

У кейсі (від грец. – «приватний випадок», «конкретна справа») описується конкретна ситуація, яка виникла або могла виникнути у процесі навчальної діяльності студентів. Кейс-технології засновані на

комплектуванні наборів (кейсів) текстових навчально-методичних матеріалів з використанням різних видів носіїв інформації. Розглядаються факти та рішення, прийняті протягом певного часу, які описуються не повністю, а як система орієнтирів. Інформацію, якої не вистачає для прийняття рішення, учасники обговорення (викладачі й студенти) можуть здобути і на основі цього зробити певні прогнози.

Викладач грає роль супервізора – він може узагальнювати, пояснювати, звертати увагу на логічні помилки, давати посилання на спеціальну літературу.

Метод кейсів містить технології розвивального навчання, процедури групового та колективного розвитку, формування різноманітних особистісних якостей студентів. Він концентрує значні досягнення технології створення успіху. У ньому передбачається діяльність зі стимулювання успіху студентів, з активізації досягнень. Саме відчуття успіху є однією з рушійних сил методу, сприяє нарощуванню пізнавальної активності та формуванню стійкої позитивної мотивації.

Проектна технологія. «Навчальний проект – це можливість виконувати щось цікаве самостійно в групі чи самому, максимально використовуючи свої можливості» [3, с. 717]. Суть методу – поєднання академічних знань із прагматичними. Метод проектів активно розвиває у студентів мислення, прагнення творити, творчі здібності, уявляти себе під час роботи творцем. Як педагогічна технологія метод проектів містить сукупність пошукових, дослідницьких, проблемних методів, творчих за змістом. Цей метод дозволяє висувати перед студентами завдання самостійного, цілеспрямованого планування, виконання і аналізу виробничої діяльності. В умовах навчальної аудиторії він дозволяє імітувати процес розв'язання проблемних ситуацій, послідовне моделювання. При цьому реалізується особистісний підхід до навчання і формується соціальна компетентність інженера-педагога.

Проектна технологія використовувалась нами у процесі виконання студентами курсового проектування та їх захисту у вигляді круглих столів з обговоренням професійних проблем. При такому груповому методі студенти, висловлюючи думки, обговорюють їх з іншими членами групи, аналізують чужі ідеї і роблять висновки, мають можливість керувати навчальною діяльністю групи, набути навички колективної роботи.

Комп'ютеризоване навчання. Комп'ютерні технології навчання передбачають широке використання процесів збирання, перероблення, зберігання і передавання інформації студентам за допомогою комп'ютера. Нині найбільшого поширення набули такі технологічні напрями, в яких комп'ютер є засобом для подання навчального матеріалу студентам з метою передавання знань; засобом інформаційної підтримки навчально-

виховного процесу; засобом для визначення рівня знань і контролю за засвоєнням навчальної інформації; універсальним тренажером для набуття навичок практичного використання теоретичних знань. Упровадження комп'ютерних технологій в освіту є логічним і необхідним кроком у процесі розвитку сучасного інформаційного світу.

У навчально-виховному процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів нами використовувались різноманітні комп'ютерні засоби навчання, серед яких електронні посібники, тестові програми. Це значно полегшило розуміння і запам'ятовування (причому активне, а не пасивне) студентами найбільш значущих понять, тверджень, прикладів, при цьому в процесі навчання були задіяні як слухова, так і зорова пам'ять. Використання комп'ютера дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, задає індивідуальний темп навчальної діяльності студента, стимулює його пізнавальну активність, дає можливість правильно організувати самостійну роботу, здійснювати оперативний контроль за процесом засвоєння знань, що забезпечує достатню об'єктивну оцінку і гарну інформованість викладача. Окрім того, використання таких методичних розробок у навчальному процесі педагогічного вищого навчального закладу надає професійно-педагогічну спрямованість навчальному процесу, створює можливість на власному прикладі пересвідчитися в ефективності використання комп'ютерних технологій, демонструє майбутнім педагогам приклади професійної поведінки в освітніх закладах початкової і середньої професійної освіти.

Під час викладання фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів ми широко використовували комп'ютерні технології як під час аудиторного навчання, так і під час самостійного їх вивчення. Зокрема, для виконання курсових проектів з дисциплін «Технологія будівельних процесів» і «Технологія зведення будівельних споруд» використовували комп'ютерні системи автоматизованого проектування, що дозволило виконати графічну частину проекту. Однією з поширених програм є графічна система AvtoCAD, яка вперше демонструвалась у 1982 році на виставці в США.

Комп'ютерна система AvtoCAD дає можливість студентам творчо працювати, економить час, спрощує розмноження і редагування виконаної роботи. Засвоївши найпростіші способи роботи з цією програмою, можна перейти до виконання більш складних завдань, а також удосконалювати раніше набуті знання. Використання програми сприяє покращенню якості виконуваних робіт, підвищенню в студентів інтересу до навчання і урізноманітненню діяльності і студентів, і педагогів. Маючи достатню підготовку до роботи з програмним забезпеченням, студенти більш успішно можуть реалізувати свої можливості у процесі виконання курсових проектів, а також як фахівці, яких потребує сучасний ринок праці.

Висновок. Отже, використання інноваційних навчальних технологій сприяє реалізації такої педагогічної мети, як розвиток особистості студента, підготовка до самостійної продуктивної професійної діяльності, інтенсифікація і оптимізація навчального процесу в професійній школі. Процес формування професійних умінь при застосуванні інноваційних технологій є більш ефективним завдяки гнучкості, адаптивності до можливостей студентів, динамізму навчального процесу.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Гетта В. Г. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навч.-метод. посібн. / В. Г. Гетта, Р. С. Гуревич, О. М. Коберник та інші / [за заг. ред. О. М. Коберника, Г. В. Терещука]. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – 212 с.
3. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти / В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.

Олійник Р.

доцент кафедри фізики Донбаського державного педагогічного університету

Гончарова Ю.

студентка 5 курсу фізико-математичного факультету Донбаського державного педагогічного університету

УДК 37:069:[378.016:5]

ПОРТФОЛІО ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ

Стаття присвячена проблемі застосування технології портфоліо, як процесу накопичення, систематизації та оцінки формування компонентів компетентності педагога. У роботі обґрунтоване ствердження, що портфоліо потрібно для самопостереження, самооцінки, самоствердження вчителя та є вагомим мотиваційною основою для розвитку його професійної діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність, засоби оцінювання фахової діяльності, портфоліо вчителя.

Олейник Р.

*доцент кафедри фізики Донбасського державного педагогічного
університета*

Гончарова Ю.

*студентка 5 курсу фізико-математического факультета Донбасського
державного педагогічного університета*

ПОРТФОЛІО УЧИТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Статья посвящена проблеме применения технологии портфолио, как процессу накопления, систематизации и оценки формирования компонентов компетентности педагога. В работе обоснованное утверждение, что портфолио нужно для самонаблюдения, самооценки, самоутверждения учителя и является весомой мотивационной основой для развития его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, средства оценивания профессиональной деятельности, портфолио учителя.

Olejnik R.

reader of the Chair of Physics of HEY Donbas State Pedagogical University

Honcharova Y.

*student of the 5th year of Physics and Mathematics faculty of Donbas State
Pedagogical University*

TEACHER'S PORTFOLIO AS A MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE EXPERT

The article is devoted to the problem of using of portfolio technology as a process of accumulation, systematization and formation of the components of teacher's competence. In this paper, there is a reasonable statement that the portfolio need for introspection, self-esteem and self affirmation of the teacher. This is a significant motivational basis for the development of their professional activities.

Key words: professional competence, assessment means of professional activities, teacher's portfolio.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. За сучасних умов оновлення вищої педагогічної освіти в контексті європейських вимог, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, запровадження особисто-зорієнтованого та компетентнісного підходів, актуальною залишається проблема нових підходів і форм фіксації досягнень та оцінювання педагогічної і науково-методичної діяльності випускника педвуза та вчителя. У зв'язку з цим перспективною, на наш погляд, пропонується технологія "портфоліо", яка недостатньо використовується у

підготовки вчителя фізики, а її застосування не пов'язується з формуванням професійної компетентності фахівця.

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. Окремі аспекти поставленої проблеми відображені у працях В. Адольфа, Ю. Варданяна, Е. Зеєра, І. Колесникової, Н. Кузьміної, А. Маркової, Є.Баликіної, І.Фомінічевої, В.Петрук, автори аналізують поняття базових компетентностей вчителя, індивідуальне формування особистості студента, як необхідну умову розвитку системи підготовки фахівця та необхідність фіксації і систематизації результатів досягнень.

Мета статті: проаналізувати суть поняття "портфолію", як одного із способів фіксації, накопичення та систематизації професійних досягнень особистості, показник активності фахової діяльності, засіб формування професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В українському суспільстві на сьогодні найактуальнішим залишається питання про конкурентоспроможність спеціалістів в умовах ринкової економіки, стрімких технологічних змін, глобалізації суспільства. Успіх вирішення даної проблеми безпосередньо залежить від працівників освітньої сфери, бо саме від професійної компетентності учителя залежить формування конкурентоздатності, ключових компетентностей учнів, їх спроможності увійти у світовий глобальний простір.

Удосконалення рівня професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів – один із основних напрямів реформування сучасної системи освіти. Головний нормативно-правовий документ Міністерства освіти і науки України свідчить: «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [1]. Саме тому на сучасному етапі модернізації системи освіти й виховання в Україні особливої гостроти й актуальності набувають питання підвищення й розвитку професійної компетентності вчителів загальноосвітніх шкіл.

Проблема формування професійної компетентності досліджувалася вітчизняними й зарубіжними науковцями. Так, вчені В. А. Адольф, Т. Г. Браже, С. В. Будає наголошують на необхідності розробки проблеми підвищення професійної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти [2].

Інші дослідники (В. П. Беспалько, А. О. Вербицький, М. В. Кларін, та ін.) пов'язують рішення проблеми професійного розвитку із технологічною організацією навчання [3].

У зарубіжній педагогіці питанню формування професійної компетентності вчителя присвячені роботи: Д. Бритела, Є. Джимеза, Р. Квасниці та інших.

Проблема професійного розвитку вчителя, зростання професійно значущих особистісних якостей, тобто професійної компетентності, відбувається поступово /найчастіше навіть повільно/. Кожен її етап має свої особливості, які супроводжують зміни (а іноді й перебудови) пріоритетів, цільових установок, соціальних взаємин. У зв'язку з цим актуальною визначається проблема нових підходів і форм ФІКСАЦІЇ досягнень та оцінювання педагогічної і науково-методичної діяльності вчителя.

На практиці з успіхом використовуються традиційні напрямки оцінювання професійної діяльності вчителя:

- суб'єктивні джерела визначення досягнень: думки колег та адміністрації, аналізування і оцінювання методистами, оцінювання учнями та їх батьками, показниками активності педагога, бажаннями брати участь у різних видах діяльності, заходах і т.п.;
- відносні джерела: результати атестації, узагальнення досвіду, результати контрольних і тестових перевірок робіт учнів і т.п. [4]

На жаль означенні напрямки оцінювання професійної діяльності вчителя відображають кінцевий результат, але не дають можливості дослідити процес професійних змін, узагальнені характеристики педагогічної успішності, що формуються поступово та впливають із аналізу та якості участі педагога в професійній та громадсько-педагогічній діяльності як показники результативності самоосвіти, на даний термін.

Саме тому пріоритетного напрямку набирає технологія професійного педагогічного ПОРТФОЛІО, як форма поточного та підсумкового оцінювання самоосвітньої діяльності педагога.

Метод «Портфоліо» призначений для того, щоб систематизувати досвід, накопичений фахівцем, його знання, визначити напрямки його розвитку, а також зробити більш об'єктивною оцінку його професійного рівня. Портфоліо дозволяє враховувати результати, досягнуті педагогом у різноманітних видах діяльності: освітньої, творчої, соціальної, комунікативної. Портфоліо зручно використовувати для оцінки рівня професіоналізму працівника при його атестації, а в системі післядипломної педагогічної освіти дає змогу накопичити й проаналізувати внесок педагога у розвиток системи освіти за певний період часу (звичайно за останні 5 років). Підставою для складання портфоліо можуть також послужити бажання та вміння педагога запропонувати свій позитивний досвід для ознайомлення і впровадження в педагогічну практику [5].

В науково-методичній літературі розроблені елементи портфоліо: його структура, розділи, варіанти оформлення, складові частини. Розрізняють електронне та паперове портфоліо. Електронне портфоліо - це набір документів, що зберігаються на комп'ютері або будь-яких електронних носіях; можливо це сайт, який зможуть оцінити колеги та з якими автор поділиться ідеями, розглядами, матеріалами. Паперове портфоліо – це папка з документами, що відображають та підтверджують основні моменти діяльності вчителя.

Отже, портфоліо вчителя потрібно для моніторингу ефективності його роботи керівництвом школи. Не менш важливим, на наш погляд, портфоліо потрібно для самоспостереження, самооцінки, самоствердження "Я" вчителя, для стимуляції діяльності та формування професійної компетентності.

Наше дослідження пов'язано з питаннями створення портфоліо вчителя фізики та його впливу на формування компетентності фахівця.

Викладене вище, дозволяє нам стверджувати, що процес створення портфоліо /як технологія/ та відповідні матеріали /як документи/ повинні організовуватися ще під час навчання майбутнього вчителя. Саме тоді студент має можливість адекватно оцінити власні досягнення і можливості, роботи необхідні висновки власного самовдосконалення, порівнюючи їх з необхідними.

Освітнє значення портфоліо полягає в плануванні і самооцінюванні студентом своїх освітніх результатів, досягнень і сприяє підтримці і стимулюванню навчальної мотивації, розширенню можливості навчання, формуванню уміння вчитися [6]. Демонстрація освітніх досягнень сприяє індивідуалізації і персоналізації навчання студента, аналізу помилок і досягнень, унаочненню понять “компетентності” і “некомпетентності” студентів як майбутніх фахівців.

На сьогоднішній день у вищих навчальних закладах України роботу із формування портфоліо студента майже не практикують, а між тим основним завданням роботи в цьому напрямку є осмислення самовідповідальності за своє майбутнє, за свою кар'єру.

При анкетуванні студентів з метою виявлення питань їх обізнаності з даною технологією та об'ємами інформації, що складає портфоліо, ми виявили показові результати:

- 64% - не мають уявлення про портфоліо педагога (студента);
- 26% - знають, що таке портфоліо педагога (студента);
- 8% - уявляють, як формується портфоліо педагога (студента);
- 2% - розуміють зв'язок портфоліо з професійною компетентністю.

Нами була проаналізована програма дисципліни «Навчально-виховний процес в сучасній школі», що викладається випускникам

педвузів різних факультетів. Результатами вивчення цієї, навчальної дисципліни повинно бути знання студентами особливостей методичної роботи у школі, напрямків самовдосконалення фахівця, сутності внутрішньо-шкільного керівництва й контролю і т.п. Між тим, про формування навичок рефлексії, прийомів та форм фіксації власних досягнень, самоспостережень, оцінок процесу поступового формування компетентності там не йдеться хоча, за нашими ствердженнями, існує реальна необхідність ознайомлення студентів з технологією "Портфоліо", а саме: його змістом, особливостями формування та впливом на професійну компетентність вчителя.

Питання «Педагогічного портфоліо» буде логічним підсумком модулю «Основи школознавства», в темі «Методична робота у школі». Як варіант, ми пропонуємо невеличкий спецкурс, зміст якого включає наступні питання:

Теми лекційних занять

- Технологія «портфоліо», як форма оцінювання результативності самоосвітньої діяльності вчителя. Види портфоліо, правила складання.

- Професійне педагогічне портфоліо, як одна із сучасних технологій оцінювання професійної компетентності вчителя.

- Формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізики, його особливості.

Теми практичних занять

- Мій навчальний заклад, мій куратор, моя нова родина погляди з минулого у майбутнє.

- Матеріали з вивчення навчальних дисциплін (деякі конспекти, лабораторний практикум, комп'ютерні програми, тестування, контрольні роботи, тощо).

- Творчі завдання та розробки, початкова трудова діяльність (пед. практика, стажування, волонтерство).

- Створення презентації власного портфоліо.

Одним з можливих варіантів вирішення означених проблем і завдань є організація проходження атестації педагогічних кадрів на основі створення портфоліо досягнень професійної діяльності.

Портфоліо є способом фіксації, нагромадження і оцінки індивідуальних досягнень вчителя за певний проміжок часу. З допомогою портфоліо вчитель може представити свої досягнення перед членами атестаційної комісії, довести свою відповідність певному кваліфікаційному рівню [7].

Метою ведення портфоліо як інструмента моніторингу професійних досягнень є:

Оціночно-стимулююча функція (основа для підвищення кваліфікаційної категорії);

Розвивальна (стосовно до освітньої ситуації).

Рівень підготовки вчителя неможна виміряти окремими тестами чи екзаменами. На відміну від традиційного підходу, при якому окремо оцінюються предметні, методичні і педагогічні знання, професійне портфоліо дає можливість здійснити всебічну оцінку професійного рівня педагога. Використання професійного портфоліо в рамках атестації вчителів дозволить перенести акцент з того, що вчитель не знає та не вмє, на те, що він знає і вмє, дає можливість інтеграції якісної та кількісної оцінок, перенесення педагогічного наголосу з оцінки комісії на самооцінку вчителя.

Структура атестаційного портфоліо представляє собою своєрідний орієнтир всіх можливих видів активності педагога. Даний портфоліо може складатися з двох частин:

I. Характеристика професійної діяльності вчителя

II. Характеристика якості освіти

До першої частини доцільно включити:

- Показники володіння сучасними освітніми технологіями;
- Показники участі у науково-методичній роботі;
- Показники інноваційної діяльності.

До структури другої частини доцільно включити:

- динамічні показники предметних знань, навчальних компетентностей і мотиваційно-емоційної сфери;
- абсолютні показники предметних знань та загально-навчальних компетентностей;
- рейтинг педагога.

Динамічні показники важливі тому, що відображають результати власне професійної діяльності вчителя з питань вирішення професійних проблем. Облік виключно абсолютних досягнень може привести до захоочення штучного відбору дітей і оцінки не якості роботи вчителя, а лише рівня підготовки учнів.

Абсолютні показники – це досягнення на предметних олімпіадах, конкурсах, участь учнів у різноманітних проектах тощо.

Рейтинг педагога можна виводити не лише за результатами участі у науково-методичній роботі та рівня навчальних досягнень учнів. Можна виводити рейтинг вчителя і за результатами опитування батьків, учнів.

Також до даного портфоліо додаються творчі доробки вчителя, відгуки про його професійну діяльність.

Бесіди, інтерв'ю з вчителями, їх відповіді на питання анкети дозволили нам виявити позитивне ставлення вчителів до створення

(ведення) портфолію його вплив на атестацію та формування професійної компетентності фахівця.

Автори статті мають матеріали власного електронного портфолію, що є варіантом застосування відповідної технології.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. В процесі нашого дослідження була підтверджена гіпотеза про те, що майбутній фахівець та практикуючий вчитель має знання про означену технологію, здійснює освітню, соціальну, творчу, комунікативну діяльність для його створення - це є вагомим внеском у формування та прояву фахової компетентності.

Література

1. Закон України "Про освіту" №1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/
2. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярский Гос. университет / В.А. Адольф. – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М. : Высш.шк., 1991. — 207 с
4. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г. О. Сиротенко. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 124 с.
5. Методичні рекомендації до створення портфолію вчителів (керівників) [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://philologist.lg.sch.in.ua/informaciya_pro_zaklad/portfolio/?pvi=no
6. Романенко Ю. А. Сучасні педагогічні технології [Текст]: Навчально-методичний посібник / Ю.А. Романенко. – Донецьк: ДІСО, 2010. – 152 с.
7. Портфолію як засіб підвищення якості освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.slideshare.net/katerina_zabutnaya/ss-41063438

Пучков І.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 378.147.091:91

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто можливість використання навчального програмного забезпечення, у тому числі й електронних підручників, що забезпечує формування цілісного сприймання й розуміння процесів та явищ на основі широкого доступу до інформаційних джерел; дозволяє самостійно досягати навчальних цілей шляхом візуалізації процесу розв'язання проблеми, оперативного пошуку інформації при вирішенні

навчально-пізнавальних завдань під час самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: програмне забезпечення, електронний підручник, студенти, навчальна діяльність, інформаційні технології, самостійна робота, програмоване навчання.

Пучков И.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрена возможность использования обучающего программного обеспечения, в том числе электронных учебников, которые обеспечивают формирование целостного восприятия и понимания процессов и явлений на основе широкого доступа к информационным источникам; позволяет самостоятельно достигать учебных целей путем визуализации процесса решения проблемы, оперативного поиска информации при решении учебно-познавательных задач при самостоятельной работе будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: программное обеспечение, электронный учебник, студенты, учебный процесс, информационные технологии, самостоятельная работа, программное обучение.

Puchkov I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Natural and Mathematical Sciences Department, SHEE "Donbas State Pedagogical University"

STUDENTS' INDEPENDENT WORK USING INFORMATION TECHNOLOGY

In the article there is viewed upon the possibility of the use of the educational software including e-books to form a holistic perception and understanding of the processes and phenomena on the basis of wide access to information sources; to enable to achieve educational goals through visualization of the process of solution a problem, rapid information retrieval in solving educational and cognitive tasks during independent work of future primary school teachers.

Key words: software, e-book, students, learning activities, information technologies, independent work, programmed learning.

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Приєднання України до Європейського освітнього простору передбачає модернізацію системи підготовки кадрів із метою її ефективної інтеграції у світову

спільноту. Основні завдання та перспективи розвитку освітньої галузі визначено в Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”), в Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, в Національній доктрині розвитку освіти.

Закон України “Про вищу освіту” найважливішим завданням сучасного вищого педагогічного навчального закладу визначає забезпечення та озброєння студентів продуктивними способами здобувати та застосовувати на практиці наукові знання у сфері своєї майбутньої професійної діяльності, на основі яких вони зможуть обґрунтовувати власні пізнавальні дії, узагальнювати їх, переносити у нові умови способи навчально-пізнавальної і творчої діяльності.

Виходячи з цього майбутній учитель повинен уміти: самостійно здобувати необхідні знання, ефективно застосовувати їх на практиці для розв’язання різноманітних соціальних і навчальних проблем, пристосовуючись до ситуацій, що постійно змінюються; бачити труднощі, що виникають в реальних освітніх процесах і знаходити раціональні шляхи їх подолання, використовуючи сучасні інформаційні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином знання, що здобуваються ним, можуть бути використані; грамотно працювати з інформацією; виступати генератором нових ідей, творчо мислити; постійно працювати над розвитком власного інтелекту, підвищенням культурного рівня.

Переорієнтація процесу навчання на самостійне опанування знаннями, формування умінь і практичних навичок обумовлена тим, що нова парадигма освіти самостійну навчальну роботу вважає однією з основних форм організації навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор. На основі вивчення наукової літератури нами встановлено, що проблему самостійної роботи майбутніх вчителів початкових класів із використанням інформаційних технологій розглянуто у наукових працях: О. Агапової, Н. Бойко, В. Євдокимова, Б. Єсіпова, М. Жалдака, В. Журавського, В. Козакова, В. Кухаренко, В. Монахова, Н. Морзе, О. Мороза, О. Пехоти, П. Підкасистого, Є. Полат, І. Прокопенка, Ю. Рамського, В. Розумовського, Н. Тализіної та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити важливість використання «інформаційних технологій» в процесі самостійної роботи майбутніх вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь яка інформаційна технологія – це така педагогічна технологія, основою процесу навчання якої є отримання та засвоєння інформації. Використання у навчально-виховному процесі інформаційних технологій можливе ї за умов

дотримання основних дидактичних принципів (систематичності, послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості), а також принципів адаптивності (пристосування інформаційних технологій до індивідуальних особливостей дитини), керованості (можливість корегування процесу навчання та виховання на будь-якому етапі), інтерактивності (спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу), оптимального поєднання індивідуальної та групової форм роботи; підтримка психологічного комфорту навчання, необмеженості його змісту.

Самостійна робота розглядається нами і як метод навчання, і як форма організації пізнавальної діяльності, і як засіб залучення студентів до активної пізнавальної діяльності і, нарешті, як особливий вид організації навчальної діяльності студентів. Неоднозначність у визначенні сутності, завдань, методів, форм і засобів організації самостійної роботи певним чином негативно впливає на практику навчального процесу.

Як зазначає Н. Бойко *самостійна робота – це складне багатомірне педагогічне явище, яке включає систему взаємопоєднаних структурних і функціональних компонентів, що утворюють цілісну єдність, підпорядковану цілям виховання, освіти і розвитку в умовах її опосередкованого управління та самоуправління.*

Аналіз змісту організаційного циклу самостійної навчальної діяльності як системи дозволив виділити в її структурі такі основні елементи: мета діяльності, її зміст, методи і засоби, планування, контроль і оцінка результатів діяльності та умови її здійснення.

Сучасні підходи до самостійної роботи студентів, як до провідної, а у найближчому майбутньому й основної форми навчання, в умовах інформаційного суспільства потребують розробки нового змісту, принципів, методів, форм і засобів реалізації процесу організації самостійної роботи студентів [2, 4, 5].

Одним із основних шляхів удосконалення змісту освіти є широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Різні аспекти впровадження інформаційних технологій у навчальний процес привертати увагу багатьох дослідників. Дидактико-педагогічні та методичні проблеми інформатизації навчального процесу вивчали В. Болтянський, В. Беспалько, М. Жалдак, В. Монахов, Ю. Рамський, В. Розумовський, О. Співаковський та ін. У працях Ю. Машбиця, В. Зінченка, Н. Тализіної та інших досліджувалися психолого-педагогічні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Ними з'ясовано, що інформаційно-комунікаційні технології, значно підвищуючи активність пізнавальної діяльності студента, призводять до перебудови навчального процесу в бік самостійних форм навчання зі скороченням кількості лекцій і семінарів. З іншого боку, у дослідженнях О. Пехоти, Є. Полат,

І. Прокопенка з'ясовано, що використання інформаційних технологій вносить суттєві зміни в організацію самостійної роботи студентів, місце якої в навчальному процесі значною мірою зумовлюється технологією, яка використовується для навчання, типом навчальної системи та шляхами її застосування, а також тим, які навчальні функції покладаються на комп'ютер у конкретній навчальній ситуації.

Отже, новим поштовхом до розвитку теоретичних і практичних питань, пов'язаних із організацією самостійної роботи студентів, стало активне впровадження в навчальний процес комп'ютерного навчання, застосування під час самостійної роботи засобів інформаційно-комунікаційних технологій [2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11].

Відомо, що у вищій школі використовуються, як правило, дві загальноприйняті форми (позааудиторна, аудиторні) самостійної роботи, для підвищення ефективності яких сьогодні існує цілий арсенал засобів, рекомендованих інформаційними технологіями. Серед них найбільш поширеними є програмні засоби, застосування яких під час самостійної роботи студентів допомагає:

- індивідуалізувати та диференціювати процес навчання;
- здійснювати контроль із діагностикою помилок зі зворотним зв'язком;
- здійснювати самоконтроль і самокорекцію навчальної діяльності;
- вивільнити навчальний час за рахунок виконання комп'ютером складних обчислювань;
- візуалізувати навчальну інформацію;
- моделювати та імітувати досліджувані процеси або явища;
- проводити лабораторні роботи в умовах імітації на комп'ютері з урахуванням реального досвіду або організації експерименту;
- формувати здатність приймати оптимальне рішення в різних ситуаціях;
- розвивати певний вид мислення.

До сучасних програмних засобів належать: електронні (комп'ютеризовані) підручники; електронні лекції, контролюючі комп'ютерні програми; довідники та бази даних навчального призначення; збірники завдань і прикладів (ситуацій); предметно-орієнтовані середовища; навчально-методичні комплекси; програмно-методичні комплекси; комп'ютерні ілюстрації для підтримки різних видів занять.

Більш докладно розглянемо програмні засоби, які найбільш широко використовуються в системі освіти.

Комп'ютерна навчальна програма – це спеціальний посібник, призначений для надання студентам відповідної допомоги при виконанні самостійної роботи, який сприяє максимальній активізації пізнавальної

діяльності студентів, індивідуалізує їх роботу, ефективно опанувати навчальним матеріалом тощо. Окрім того ця навчальна програма має свої специфічні функції, відповідає певним вимогам навчального процесу.

Програми мають навчальний характер: містять пояснення, відповідні правила, зразки виконання завдань тощо. Вони складені відповідно до принципів програмованого навчання:

- наявності певної ієрархії управлінських засобів, тобто підкорення окремих частин системи при відносній самостійності їх функціонування;
- зворотного зв'язку, який вимагає циклічної організації системи управління навчальним процесом із кожної операції навчальної діяльності, при цьому передбачається передача необхідних завдань від об'єкта керування до виконавців, а також про результат виконаних ними дій;
- покрокової навчальної процедури як технологічного прийому, який вимагає, щоб навчальний матеріал поділявся на окремі, самостійні, оптимальні за величиною, порції інформації та навчальні завдання;
- навчальна робота кожного учасника здійснюється відповідно до індивідуального режиму, а саме за оптимальним темпом, швидкістю, що забезпечує управління цією роботою;
- використання спеціальних технічних засобів для надання програмованих навчальних матеріалів [3].

Складаючи навчальну програму, важливо враховувати психофізіологічні закономірності сприйняття інформації. Слід зазначити, що в базових теоріях комп'ютерного навчання широко використовуються ідеї програмованого навчання, у межах якого навчальний матеріал представляє серію невеликих порцій освітньої інформації, що подається у відповідній логічній послідовності.

Важливою умовою успішності навчання є позитивний емоційний стан учасників навчального процесу, їх зацікавленість, інтерес, який слід підтримувати впродовж виконання всієї навчальної програми. Добре й грамотно складена навчальна програма дозволяє:

- уникати монотонності завдань, враховувати зміну видів діяльності відповідно до її рівнів;
- забезпечити можливість успішної роботи і сильним, і середнім, і слабким учням;
- враховувати особливості пам'яті (оперативної, короткочасної і довготривалої).

Під час роботи з навчальною програмою велике значення має тривалість паузи для виконання завдання. Аби не ставити студентів у несприятливі умови (недостатня або тривала пауза), слід пам'ятати, що в

процесі навчання бажано не обмежувати паузу при виконанні роботи, А от паузи для здійснення контролю за виконанням завдання слід обмежувати. Однак це можливо тільки після тривалої перевірки навчальної програми та наявності у студентів умінь володіти комп'ютером.

При формуванні конкретних навичок і вмінь необхідно враховувати психологічні вікові особливості студентів, їх здатність зосереджуватися на завданні, пам'ятати про те, що вони вимагають конструювання відповіді, а не простого механічного запам'ятовування.

Електронний підручник значною мірою автономний, і разом із тим за своєю внутрішньою структурою та форматами інформаційних даних, які він містить, відповідає певним стандартам, що дозволяє легко й швидко поєднати необхідний комплект підручників у єдину навчальну мережу, у якій містяться інформаційно-пошукова система, матеріали для самоперевірки знань, умінь і навичок, а також питання до екзамену, приклади практичних завдань тощо.

Електронний підручник є поширеним навчальним засобом, однаково може використовуватися студентами як денного так заочного (самостійного) навчання. За умов, коли електронний підручник повнозмістовний, відповідає високому рівню вміщеної в ньому інформації, грамотно написаний і, що дуже важливо, пропонує розмаїття електронно-методичних засобів щодо організації самостійної роботи, – він може бути рекомендованим до використання будь-якому студентові, оскільки допомагає в підготовці до практичних занять і в організації самопідготовки студентів, а також до складання заліків та іспитів з окремих предметів.

Якісний електронний підручник повинен:

- вміщувати оптимальний мінімум текстової інформації;
- включати значну кількість текстового матеріалу;
- використовувати відеофрагменти, які дозволяють передати в динаміці процеси та явища;
- включати аудіофрагменти, що наближує підручник до звичних способів подачі інформації;
- містити гіперпосилання за елементами самого підручника та посилання на іншу навчальну й довідкову літературу; передбачати запуск інших комп'ютерних програм для показу прикладів тощо, використовуючи технології OLE; забезпечувати оптимальне компанування текстового, графічного та інших матеріалів, які мають виключно дидактичне значення;
- містить список рекомендованої літератури, виданої традиційним друкованим способом.

Електронний підручник допомагає реалізувати наочний виклад теорії, сприяє формуванню вмінь і навичок з предмету, що вивчається, забезпечує зворотний зв'язок зі студентом через виконання самостійних і лабораторних робіт, забезпечує контроль знань і вмінь студентів на будь-якому етапі навчального процесу, активізує пізнавальну діяльність, розвиває дослідницькі якості. При цьому важливо дотримуватися таких вимог:

- наявність простого, інтуїтивно зрозумілого інтерфейсу для студента та педагога;
- послідовне розміщення розділів курсу, швидкий доступ до них, можливість легко й швидко переходити від теми до теми;
- відкритість системи для швидкого редагування або доповнення навчального матеріалу викладачем.

Аналіз досвіду використання персонального комп'ютера у ВНЗ свідчить про можливість використання навчально-методичних комплексів практично в усіх традиційних формах організації навчання з різним співвідношенням між традиційним і комп'ютерним їх видами. До організаційних форм навчання, які доцільно використовувати, автори відносять лекцію, семінари, спеціальні заняття з розрахунку та проектування, курсові та дипломні роботи, науково-дослідні та лабораторні роботи, усі види самостійного навчання (аудиторного й позааудиторного), а також роботу в режимі «тренажер».

Висновки. Науковий аналіз проблеми організації самостійної роботи у вищій школі переконує, вона залишається пріоритетною в наукових дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених, оскільки має сприяти перегляду теоретичних і методичних засад підготовки фахівців. У сучасних умовах у вищих навчальних закладах наявна реальна можливість ефективної організації самостійної роботи студентів із застосуванням різних інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Отже, проблема організації самостійної роботи студентів із використанням засобів інформаційних технологій потребує негайного вирішення, а виконання комплексу завдань, спрямованих на поліпшення процесу організації самостійної роботи студентів вимагає перебудови організації навчально-виховного процесу.

З'ясовано, що використання гіпермедійних і мультимедійних технологій, у тому числі й електронних підручників, забезпечує формування цілісного сприймання й розуміння процесів і явищ на основі широкого залучення банків даних, вільного доступу до інформаційних джерел, обробці великих обсягів інформації; дозволяє самостійно досягати навчальних цілей шляхом візуалізації процесу розв'язання проблеми, оперативного пошуку інформації при вирішенні навчально-пізнавальних завдань, можливості самостійно оцінити оптимальність варіантів їхнього вирішення.

Ефективність організації самостійної роботи напряму залежить від професійної спрямованості самостійного навчання і застосування комп'ютерної техніки, комплексного використання комп'ютерних технологій, доступності й поступового підвищення рівня складності навчальних завдань у самостійній роботі, видів технічного забезпечення, оволодіння студентами вміннями і навичками організації самостійної навчальної діяльності, вільного використання засобів інформаційних технологій.

Впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій сприяє більш повному оволодінню студентами системою знань і вмінь, розвиває творчу спрямованість пізнавальної діяльності, допомагає формувати відповідні професійні та особистісні якості. Використання в навчальному процесі вищого закладу освіти різноманітних засобів інформаційних технологій значно підвищує пізнавальну діяльність студентів, суттєво впливає на якість і ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя.

Література

1. Агапова О.И., Кривошеев А.О., Ушаков А.С. О трёх поколениях компьютерных технологий обучения / О.И. Агапова, А.О. Кривошеев, А.С. Ушаков // Информатика и образование. – 1994. – № 2. – С. 34-40.
2. Байраківський А. І., Бойко Н. І. Особливості самостійної роботи студентів в умовах запровадження комп'ютерних технологій у навчальному процесі / А.І. Байраківський, Н.І. Бойко // Болонський процес: трансформація навчального процесу у технології навчання: Матеріали III міжнар. наук.-метод. конф. ДУІКТ. – К., – 2006. – С. 247–251.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М : Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Бойко Н.І. Інформаційно-пошукові технології як засіб оптимізації самостійної роботи студентів / Н.І. Бойко // Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ імені М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Випуск 72. – С. 70–78.
5. Бойко Н.І. Основні педагогічні аспекти використання інформаційних технологій та технологій дистанційного навчання в самостійній роботі студентів / Н.І. Бойко // Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ імені М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Випуск 71. – С. 63–69.
6. Жалдак М.І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі і в вузі / М.І. Жалдак // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі : зб. наук. праць / Редкол. : М.І.Шкіль (відп. ред.) та ін. – К. : КДПІ, 1991. – С. 3-16.
7. Жалдак М.И. Система подготовки учителей к использованию информационной технологии в учебном процессе : дис... в форме науч. докл. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / М.И. Жалдак. – Москва, 1989. – 48 с.
8. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання : умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. / В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротинко. – 3-є вид. ; за ред. В. М. Кухаренка – Харків : НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. – 320 с.
9. Монахов В.М. Методологические основы теории / В.М. Монахов // Педагогический журнал Казахстана «Коллеги». – 2006.

10. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. - Волгоград: «Перемена», 1995.
11. Талызина Н.Ф. Психолого-педагогические основы автоматизации учебного процесса / Н.Ф. Талызина // Психолого-педагогические и психофизиологические проблемы компьютерного обучения : Сб.научн.тр. – М.: Изд-во АПН СССР, МГУ, 1985. – С. 15-26.

Рацлав В.

кандидат технічних наук, доцент, Донбаський державний педагогічний університет

Ткаченко Л.

студентка дефектологічного факультету, Донбаський державний педагогічний університет

УДК 378.147.738.5

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ З ДИСЦИПЛІНИ «ОХОРОНА ПРАЦІ»

У статті доведено актуальність використання дистанційної форми навчання студентами педагогічних вузів з дисципліни “Охорона праці”. На думку авторів, слід використовувати дистанційну форму навчання для якісної підготовки висококваліфікованих педагогів, щоб сформувані у них високий рівень працезахоронної культури. Дистанційна освіта є неодмінною складовою процесу навчання, є запорукою для збереження життя і здоров'я майбутнього фахівця, його співробітників та учнів під час навчального процесу.

Ключові слова: дисципліна “Охорона праці”, дистанційна освіта, дистанційні освітні технології (ДОТ), студент-бакалавр, працезахоронна культура, система дистанційного навчання (СДН), електронне тестування (ЕТ), “Moodle”.

Рацлав В.

кандидат технических наук, доцент, Донбасский государственный педагогический университет

Ткаченко Л.

студентка дефектологического факультета, Донбасский государственный педагогический университет

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОХРАНА ТРУДА»

В статье доказано актуальность использования дистанционной формы обучения студентами педагогических вузов по дисциплине «Охрана труда». По мнению авторов, следует использовать дистанционную форму обучения

для качественной подготовки высококвалифицированных педагогов, чтобы сформировать у них высокий уровень трудовой культуры. Дистанционное образование является неотъемлемой составляющей процесса обучения, является залогом для сохранения жизни и здоровья будущего специалиста, его сотрудников и учеников во время учебного процесса.

Ключевые слова: дисциплина «Охрана труда», дистанционное образование, дистанционные образовательные технологии (ДОТ), студент-бакалавр, трудовая культура, система дистанционного обучения (СДО), электронное тестирование (ЭТ), “Moodle”.

Ratslav V.

Candidate of Technical Sciences, associate professor, Donbass State Pedagogical University

Tkachenko L.

student of the Faculty of defectological, Donbass State Pedagogical University

DISTANCE EDUCATION FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES ON DISCIPLINE "OCCUPATIONAL SAFETY"

In the article it's proved the relevance to use distance learning by students of pedagogical higher education establishments for « Occupational safety» branch. According to the authors' opinion the distance learning should be used to train high qualified pedagogues, in order to form their high occupational safety standards . Distance education is an integral part of the learning process, also it is a key to keep future specialists' lives and health, and lives and health of their colleagues and students/pupils during the teaching process.

Keywords: «Occupational safety» branch, distance education,

Distance educational technologies (DET), bachelor, Occupational safety Standards, distance learning system (DLS), electronic testing (ET), “Moodle”.

Постановка проблеми. Освіта – це провідний елемент у розвитку суспільства, який забезпечує поширення використання інтелектуальної праці у різних сферах життя. На сучасному етапі розвитку комп'ютерних технологій, механізації процесів у виробництві, гігантських кроків у науково-дослідній роботі, покращенні та гармонізації умов праці, на тлі всього цього постає глобальна проблема: як найрашим чином підготувати майбутніх кваліфікованих працівників, а саме: педагогів. Ні для кого не буде секретом, що рівень комп'ютеризації сучасних студентів досягає 100%. Майже неможливо зустріти молоду людину, яка б не знала основ комп'ютерної грамоти. Зараз студенти поглинаються безмежним світом інтернету, який надає їм безліч можливостей. Психологія студента сьогодення значно йде вперед порівняно зі студентами, які навчалися 20-25 років назад. Щоб встигати за розвитком науково-технічного прогресу і

суспільства, слід вдосконалювати навчально-виховний процес та знаходити альтернативні методи навчання, а саме: дистанційне навчання. Студенти педагогічних вузів вивчають таку дисципліну як “Охорона праці”. Основною метою вивчення якої є формування працезахоронної культури бакалаврів, здатних не лише адаптуватися до сучасних умов життя, а й забезпечити своєю діяльністю безпечні умови праці для своїх колег та учнів. Але в силу соціальних, політичних, економічних обставин сьогодні іноді студенти не мають можливості навчатися. І тут постає питання: “Чи здатне дистанційне навчання цілком охопити ту базу знань, умінь і навичок з дисципліни “Охорона праці”, які потрібні сучасному педагогу?”

Аналіз основних робіт і публікацій. Питання дистанційного навчання студентів з дисципліни “Охорона праці” розглядали: Вікторія Жданова (кандидат педагогічних наук, доцент кафедри техногенно-екологічної безпеки) в статті “Роль системи електронного тестування у формуванні працезахоронної культури бакалаврів ВНЗ України”,

Абракітов В. у статті “Викладання дисциплін “Безпека життєдіяльності”, “Основи охорони праці”, “Охорона праці в галузі” із застосуванням сучасних інформаційних технологій”, Серіков Я. (професор, кандидат технічних наук) у статті “Удосконалення викладання курсу “Основи охорони праці” за рахунок застосування комп’ютерних інформаційних технологій”, Ельвіза Абільтарова у статті “Концептуальні підходи до навчання майбутніх інженерів-педагогів в галузі Охорони праці”, Алла Веремчук у статті “Проблеми і перспективи дистанційного навчання у ВНЗ” та ін..

Мета статті: розкрити сутність дистанційної форми навчання, виявити переваги та недоліки такого навчання, а також виявити чи ефективним буде використання дистанційної форми навчання стосовно студентів педагогічних вузів з дисципліни “Охорона праці”.

Основна частина. На сьогоднішній день відбуваються кардинальні зміни у системі освіти, що передбачають не тільки зміну вже існуючої структури навчання, але й впровадження новітніх інформаційних технологій у цей процес. Для цього в навчальних закладах відбувається переоснащення аудиторій відповідно до нових стандартів якості освіти [1]. Дистанційна освіта – одна з найважливіших складових освітнього середовища. А долучення педагогічних вищих навчальних закладів (ВНЗ) до Болонської системи освіти повинно стимулювати впровадження інформаційних технологій. Педагогічні навчальні заклади готують вчителів для школи вчорашнього дня [2].

Навчання з дисципліни “Охорона праці” має суттєві відмінності у порівнянні з іншими навчальними дисциплінами: воно допомагає

закріпити обов'язкові державні нормативні акти з охорони праці (ОП), а також процесу навчання і перевірки знань [3].

Дистанційна форма навчання заявлена як рівноправна з традиційними очною, заочною, верічною формами навчання та екстернатом у статті 42 Закону України “Про вищу освіту”[1].

Дистанційне навчання повинно базуватися на наступних принципах:

1. Гнучкість – відсутність регулярних занять у виді лекцій і вільний вибір часу.
2. Модульність – кожна окрема тема або ряд тем, які засвоєні слухачем, створюють цілісне уявлення про певну предметну область.
3. Паралельність – навчання може проводитись при поєднанні з основною професійною діяльністю.
4. Дальнодія – відсутність перешкод у вигляді відстані від місця знаходження слухача до навчальної організації.
5. Асинхронність – можливість реалізації технологій навчання незалежно від часу.
6. Масовість – некритичність параметру “кількість слухачів”.
7. Рентабельність – економічна ефективність навчання.
8. Технологічність – широке використання нових інформаційно-комунікативних технологій [4].

Дистанційні освітні технології (ДОТ) – це освітні технології, які використовують у навчанні інформатизовані засоби комунікації, які забезпечують зв'язок того, хто навчається з викладачем [5].

Існують такі види інформаційних технологій:

1. Кейс-технологія – найбільш поширена, що включає в себе спеціальні навчальні посібники, програму і методичні вказівки. Тут реалізується модульний принцип навчання, що дозволяє оптимально засвоювати навчальний матеріал.
2. Мережева технологія – іншими словами це інтернет-технологія, вона є золотою серединою у дистанційному навчанні, бо дозволяє як педагогу, так і студенту знайомитися та аналізувати різні інформаційні джерела, вона включає в себе різні форми, методи навчання: електронні підручники і бібліотеки, тестуючі системи, засоби спілкування учнів і викладачів. А також відеолекції, які проводяться кваліфікованим викладачем, який вміє підтримувати контакт з аудиторією слухачів у формі “питання-відповідь”. Перевага відеолекцій в тому, що в них синтезовані основні дидактичні можливості всіх екранно-звукових засобів, що максимально спрямовують пізнавальну активність учнів.
3. Телевізійна технологія, яка використовується дуже рідко, бо при її експлуатації виникає ряд технічних складностей [5].

Переваги дистанційного навчання:

1. Більш висока ефективність професійної підготовки в порівнянні з вечірньою та заочною формами навчання, при більш низькій вартості освітніх послуг.
2. Скорочення терміну навчання.
3. Можливості паралельного навчання в українському та зарубіжних вузах.
4. Незалежність студента від географічного розташування вузу.

Але у даний час існують деякі недоліки організації дистанційної освіти в мережі ВНЗ України: для забезпечення ефективного дистанційного навчання майбутніх педагогів повинні бути високо підготовлені, інформаційно обізнані викладачі. Які мають ґрунтовні знання в галузі предмету, який викладають, у нашому разі це дисципліна “Охорона праці”, психологічно готові до такої форми навчання студентів-педагогів, а також повинні мати базу знань у роботі з інформаційно-технічними установками. Іншим недоліком є ще не сформована у чіткій послідовності структура програмного забезпечення для дистанційного навчання, а також система доступу до курсів, система перевірки та оцінки знань студентів. Повинні бути сформовані чіткі критерії оцінки студентів, які навчаються дистанційно [6].

Головним завданням вивчення дисципліни “Охорона праці” у педагогічних вузах є формування високого рівня працезахоронної культури педагогів-бакалаврів, який забезпечить професійну компетентність майбутніх педагогів, а також гарантію організації безпечних умов праці та збереження життя і здоров'я учнів та колег.

Постає проблема розробки оптимального курсу дистанційного навчання з “Охорони праці”, де буде збалансований виклад теоретичного матеріалу та його практичне засвоєння. А також досягнення такого рівня засвоєння теоретичних знань та практичних умінь, які забезпечать адекватні, виважені, послідовні дії у разі виникнення аварійних ситуацій, що вимагатимуть швидкого прийняття рішення, від якого буде залежати доля людей [7].

Враховуючи те, що активні методи навчання студентів (лекції, семінарські заняття, практичні роботи) з таких базових дисциплін як: “Безпека життєдіяльності”, “Охорона праці”, “Охорона праці в галузі”, сприяють формуванню працезахоронної культури і культури безпеки в цілому. Але слід також зауважити, що створення системи дистанційного навчання (СДН) та електронного тестування (ЕТ) є не тільки можливим способом організації процесу навчання, але й необхідним елементом, бо це допоможе студенту-бакалавру: узагальнити навчальний матеріал та структурувати його, сформувані стійкі працезахоронні знання, уміння і

навички, установити причинно-наслідкові зв'язки між окремими темами або модулями, підвищити інтерес до вивчення дисципліни “Охорона праці”, знизити рівень витрат на роздруковування та ксерокопіювання конспектів, самостійних робіт, та можливість простежування зміни в законодавчих нормативних документах з “Охорони праці” [8].

Зараз широко використовуються такі СДН як “Прометей” та “Moodle”, але ми зупинимось на останньому.

“Moodle” – це система управління змістом сайту (Content Management System- CMS), що спеціально розроблена для створення онлайн-курсів викладачами. Такі e-learning системи часто називаються системами управління навчанням (Learning Management System- LMS) або віртуальними освітніми середовищами (Virtual Learning Environments- VLE).

“Moodle” пропонує широкий спектр можливостей для повноцінної підтримки процесу навчання в дистанційному середовищі, що характеризується як простий у використанні програмний комплекс. “Moodle” має близько 2 млн. зареєстрованих користувачів, 46 тис. освітніх порталів на 70 мовах в 200 країнах світу, об'єднує більше 300 програмістів-розробників [9].

СДН “Moodle” дозволяє розробити ЕТ з навчальної дисципліни “Охорона праці”, що є початковим етапом для викладання курсу за допомогою інформаційних технологій, які здійснюються у формі діалогу студента і комп'ютера, при присутності відповідального за тестування.

Значної ваги тестування набуло після впровадження Болонського процесу в освітню систему України. ЕТ стає актуальним, бо процес навчання майбутніх педагогів орієнтований в основному на самоосвіту, всіх студентів на практичних заняттях оцінити дуже важко, бо бракує часу у зв'язку зі зменшенням кількості годин для аудиторних занять.

Завдання ЕТ з дисципліни “Охорона праці”:

- самоперевірка знань студентами по заліковим модулям;
- допомога при проведенні аудиторних занять;
- здійснення контролю як форми допуску до виконання практичних робіт;
- для здачі колоквиумів, заліків, екзаменів тощо.

ЕТ забезпечує вагомий вплив викладача на студента, бо він зацікавлений у тому, щоб вчасно з'явитися і скласти ЕТ. Тести можуть бути наступних типів: вірно-невірно (закрита форма, вибір з декількох варіантів відповідей), коротка тестова відповідь (відкрита форма), коротка числова відповідь (відкрита форма), розрахунок за формулою (відкрита форма) [7].

Принципи створення навчальних ресурсів:

- принцип розподіленості, повноти та інтерактивності навчального матеріалу;

- принцип мультимедійного подання навчального матеріалу;
- принцип адаптивності до особистісних особливостей слухача;
- принцип наглядності;
- принцип індивідуального регулювання часу [10].

Висновки. Виходячи з вище викладеного матеріалу можна з впевненістю сказати, що дистанційне навчання з дисципліни “Охорона праці” у ХХІ ст. можна вважати провідним та перспективним у системі підготовки майбутніх педагогів. Дистанційна форма навчання дозволяє розширити спектр знань з “Охорони праці” та реалізувати у своїй професійній діяльності не тільки теоретичні основи дисципліни у певній послідовності, а й дозволить вільно оперувати поняттями про безпеку під час виконання своїх професійних обов'язків, які будуть мати міцний практичний фундамент. А також дистанційне навчання саме з “Охорони праці” майбутньому педагогу дозволить чітко знати свої права і обов'язки, бо робота з дітьми це велика відповідальність, перш за все за їхнє життя та здоров'я. В недалекому майбутньому, на нашу думку, процес дистанційного навчання з дисципліни “Охорона праці” в системі освіти України буде представляти собою чітко сформовану структуру, яка буде заохочувати студентів до пізнавальної діяльності, бо вчитися ніколи не пізно, але краще це робити із задоволенням.

Література

1. Алла Веремчук. Проблеми і перспективи дистанційного навчання у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zag-pedagogika.at.ua/load/problemi_i_perspektivi_distancijnogo_navchannja_u_vnz/1-1-0-298
2. Нилова С.В. Размышление о дистанционном творчестве преподавателя [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.distance-learning.ru/db/el/57B8BBEAE6E2E4EAC3256D2F004E4E72/doc.html>
3. Рябова В.Е. О дальнейшем совершенствовании профессиональной подготовки (обучения) по охране труда / В.Е. Рябова // Охрана и экономика труда. – 2010. – №1. – 60 с.
4. Попов В.М. Ресурсное обеспечение дистанционного обучения по охране труда / В.М. Попов, О.В. Андрюшкова // Кадровый потенциал. – 2011. – №3 (143). – С.40.
5. Дистанційні освітні технології (ДОТ) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua-referat.com>
6. Підкасистий П.І. Комп'ютерні технології в системі дистанційного навчання / П.І. Підкасистий, О.Б. Тищенко // Педагогіка. – 2000. – № 5. – С. 7-12.
7. Жданова В. Г. Працезохоронна підготовка майбутніх фахівців з економіки на прикладі нормативної дисципліни «Основи охорони праці» / В. Г. Жданова, Є. Е. Шустов // Техногенно-екологічна безпека України: стан та перспективи розвитку : матеріали всеукр. наук.практ. конф. – Ірпінь, 2013. – С. 122-123
8. Жданова В. Г. Влияние методов активного обучения в формировании трудоохранной культуры специалистов / В. Г. Жданова // Педагогика безопасности:

наука и образование : материалы всероссийской научной конференции с международным участием. – Екатеринбург, 2012. – Ч. 2. – С. 16-22.

9. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие. / А.М. Анисимов. – Х.: ХНАГХ, 2009. – 292 с.
10. Кауненко М.В. Тенденции развития инновационных образовательных процессов применительно к обучению в области охраны труда /М.В. Кауненко, А.А. Никитина // Охрана и экономика труда. – 2011. - №1. – 56 с.

Таранець А.

магістрант фізико-математичного факультету Донбаського державного педагогічного університету

Дудченко І.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри алгебри
Донбаського державного педагогічного університету*

Ткаченко В.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики
Донбаського державного педагогічного університету*

УДК 372.853

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОМЕТРИЧНОЇ ОПТИКИ

У статті висвітлено актуальні питання комп'ютерного моделювання в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. Аналізуються можливості його застосування при вивченні геометричної оптики. Зокрема, для розв'язування задач на побудову зображень предметів в лінзах і сферичних дзеркалах. Ми розробили комп'ютерні програми для моделювання цих найпростіших оптичних систем. Для прикладу, запропоновано методичний опис роботи з програмою побудови зображень предметів у збиральній лінзі.

Ключові слова: *комп'ютерна модель, комп'ютерне моделювання, оптика.*

Таранець А.

*магістрант физико-математического факультета Донбасского
государственного педагогического университета*

Дудченко И.

*кандидат физико-математических наук, доцент кафедры алгебры
Донбасского государственного педагогического университета*

Ткаченко В.

*кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики
Донбасского государственного педагогического университета*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОЙ ОПТИКИ

В статье освещены актуальные вопросы компьютерного моделирования в общеобразовательных и высших учебных заведениях. Анализируются возможности его применения при изучении геометрической оптики. В частности, для решения задач на построение изображений предметов в линзах и сферических зеркалах. Мы разработали компьютерные программы для моделирования этих простейших оптических систем. В качестве примера, предложено методическое описание работы с программой построения изображений предметов в собирающей линзе.

Ключевые слова: компьютерная модель, компьютерное моделирование, оптика.

Taranets A.

candidate for a Master's degree, student of the Faculty of Physics and Mathematics of Donbas State Pedagogical University

Dudchenko I.

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

Tkachenko V.

candidate of physical and mathematical sciences, associated professor of the physics department of Donbas State Pedagogical University

THE USE OF COMPUTER SIMULATION IN THE STUDY OF GEOMETRIC OPTICS

The article highlights the urgent issues of computer modeling in secondary and higher educational institutions. Its application in the study of geometrical optics are analyzed. In particular, to solve the problems in the construction of images of objects in the lenses and spherical mirrors. For these simple optical systems, we have developed computer simulation programs. As an example, it is proposed methodological description the work of program of imaging objects in the converging lens.

Keywords: computer model, computer modeling, optics.

Постановка проблеми. Використання обчислювальної техніки в навчальному процесі пройшло шлях від арифмометрів та калькуляторів до сучасних персональних комп'ютерів. При цьому комп'ютер із помічника в рутинних розрахунках перетворюється в засіб навчання.

При цьому чільне місце займає комп'ютерне моделювання. Воно дозволяє не просто формалізувати процеси і явища навколишнього світу, а й наглядно демонструвати їх у яскравих зображеннях на моніторі.

Тому комп'ютерне моделювання використовують при викладанні дисциплін незалежно від їх приналежності до природничого чи гуманітарного циклу.

Відповідними навчальними програмами держава ставить перед освітою завдання: «Чому вчити». Перед освітою постає питання: «Як навчити?». Саме розв'язок цього питання і є творчим процесом між вчителем і учнем. І тут кожен викладач, по своєму баченню, застосовує ті або інші методи і прийоми навчання.

Аналіз результатів тестувань за останній період, в тому числі з фізики, говорить про невідповідність вимог рівня знань випускників і наявного стану їхньої підготовки до подальшої реалізації у житті. Це створює проблему, яку можна спробувати вирішити через створення навчально-розвиваючого середовища, в якому учні зможуть творчо підійти до вирішення певних задач. Одним із способів вирішення цієї проблеми може стати використання сучасних технологій, таких як комп'ютерне моделювання і комп'ютерна анімація. При такому підході учні зможуть не лише засвоїти матеріал з фізики, а й отримати додаткові навички роботи з комп'ютером, що в наш час є дуже актуальним.

Інформаційний навчальний простір тільки починає розвиватись. Для того щоб уникнути безсистемності і некомпетентності в цьому процесі необхідно, щоб учитель робив свій внесок в заповнення цього інформаційного простору.

На сьогодні, для викладання фізики, створено безліч електронних навчальних засобів, в тому числі і програм комп'ютерного моделювання. Але захист ліцензійних прав на розроблені програми обмежує доступ до використання їх окремих файлів.

На наш погляд, виникає нагальна потреба у створенні комплексу комп'ютерних програм вільного доступу. За допомогою цих програм кожен викладач, як із конструктора LEGO, може побудувати свій методичний блок викладання відповідного матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на особистість розглядався в дослідженнях та працях психологів Н. Бугайової, Л. Бабаніна, А. Жичкіної, Л. Пережогіна та інших. У роботах вітчизняних дослідників: А. Верлани, М. Жалдака, Ю. Жука, Н. Морзе та зарубіжних дослідників: Д. Берда, П. Нортон та інших розглянуто проблеми впровадження інформаційних технологій в систему освіти.

Мета і завдання. Метою дослідження є розробка комп'ютерних програм для побудови зображень предметів в найпростіших оптичних системах та розкриття технології використання цих програм при вивченні геометричної оптики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вважається [1], що найважливішими об'єктами комп'ютерного моделювання мають бути

фундаментальні фізичні експерименти, які дозволили зробити революційний прорив у наших знаннях про природу речей. Але комп'ютерне моделювання навіть простих фізичних явищ дає учням один із найважливіших інструментів, який полегшує проникнення в таємниці науки [2].

Ми пропонуємо розроблені зображень предметів в найпростіших оптичних системах.

Обрання середовища програмування Delphi7 [3, 4] пов'язано з тим, що студенти педвузів навчаються програмуванню саме в цьому середовищі. До того ж Delphi7 використовує об'єктно-орієнтоване програмування, що набагато зручніше за Turbo Pascal та C (C++). Delphi7 дає можливість легко модифікувати програми. Коди програми мають зручну структуру. Назва всіх процедур і функцій походить від англійських слів. Delphi має величезну кількість компонентів, що дозволяє створювати найрізноманітніші програми. Програми, скомпільовані в Delphi, підтримуються більшістю версій Windows.

Наприклад, розглянемо одну із програм для побудови зображення в збиральній лінзі. Програма створена в середовищі програмування Delphi 7. Ця програма дозволяє будувати зображення предмета в динамічному режимі. Користувач задає лише положення предмета та фокусну відстань, а інші параметри визначено в самій програмі. Програма, отримавши відповідні параметри, починає побудову зображення, для цього їй необхідно знати координати точок, які треба зафарбувати. Для того, щоб визначити ці координати, програма складає рівняння необхідних прямих і за цими рівняннями їх будує.

В програмі передбачено три процедури для побудови зображення, кожна з них виконується лише при необхідних умовах. Процедура *Menshf* будує зображення, коли тіло знаходиться між фокусом та самою лінзою. Процедура *Volsh* будує зображення, коли тіло знаходиться на відстані більшій за фокусну. Процедура *Fokus* будує зображення тоді, коли тіло знаходиться у фокусі.

Для побудови зображень використовується компонент *TImage* та його властивість *Canvas*. Для компонента *TImage* використовуються наступні процедури:

1. *Pixels[x,y]* – зафарбовування одного пікселя з координатами x,y визначеним кольором;
2. *LineTo(x,y)* – побудова лінії, з переміщенням в точку (x,y) ;
3. *TextOut(x,y,F)* – виводить текст рядкової змінної F , починаючи з координати (x,y) ;
4. *Ellipse(x1,y1,x2,y2)* – побудова еліпса, який визначається через прямокутник з координатами вершин $(x1,y1)$ та $(x2,y2)$ та інші.

Результатом роботи програми є побудоване зображення та його характеристика (опис зображення, відстань та збільшення). При необхідності повторної роботи, користувач може стерти побудоване зображення і почати роботу наново. Користувач також може залишити попереднє зображення і на його фоні побудувати нове зображення, що дає можливість простежити зміну параметрів зображення в залежності від розташування предмета відносно лінзи.

Дана програма може використовуватися вчителем для демонстрації побудови зображень в лінзах при вивченні нового матеріалу, для закріплення та повторення матеріалу, при розв'язуванні задач (коли умову задачі можна звести до параметрів програми). Учень також може самостійно користуватись даною програмою при підготовці до уроку.

Перевагами використання у навчанні запропонованих комп'ютерних програм над традиційними методами є:

1. Наочність – можливість демонстрації побудови зображення в динаміці;
2. Універсальність – можливість зміни початкових параметрів оптичної системи в комп'ютерній моделі;
3. Компактність – можливість використання носіїв малих розмірів, порівняно з іншими традиційними джерелами (плакатами, стендами і т. п.);
4. Зручність – легкість керування роботою програми, можливість швидкого копіювання і розповсюдження, не потребує додаткового програмного забезпечення.

До недоліків можна віднести:

1. Необхідність наявності певної матеріально-технічної бази (комп'ютер, мультимедійна дошка, проектор);
2. Навички роботи з комп'ютером;
3. Негативний вплив на здоров'я, при надмірному використанні;

Дані програми можна використовувати не лише при викладанні фізики, а й на уроках інформатики в якості прикладу. Учні, ознайомившись з цими програмами, можуть створювати подібні програми власноруч.

Нами були розроблені комп'ютерні програми для моделювання найпростіших оптичних систем: збиральної і розсіювальної лінз та угнутого і опуклого дзеркал.

Наприклад, для пояснення побудови зображення у збиральній лінзі, ми пропонуємо відповідну комп'ютерну програму у вигляді блока із чотирьох підпрограм.

1. Побудова ходу паралельного пучка променів, що падають на лінзу під різними кутами (див. рис. 1).

2. Побудова зображення точки, що знаходиться на головній оптичній осі на різних відстанях від лінзи (див. рис. 2).

3. Побудова зображення предмета, що знаходиться на різних відстанях від лінзи (див. рис. 3).

4. Демонстрація в динаміці взаємного розташування предмета і зображення в залежності від відстані предмета до лінзи.

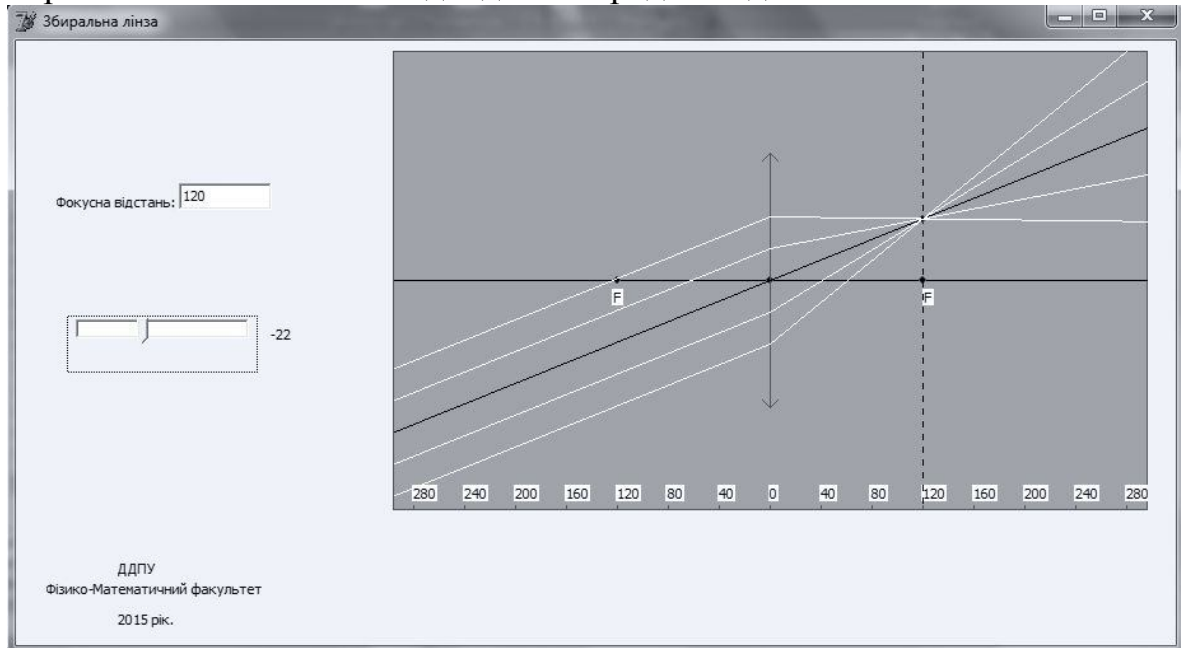


Рис. 1. Результат роботи програми – побудоване зображення ходу паралельного пучка променів, що падають на збиральну лінзу

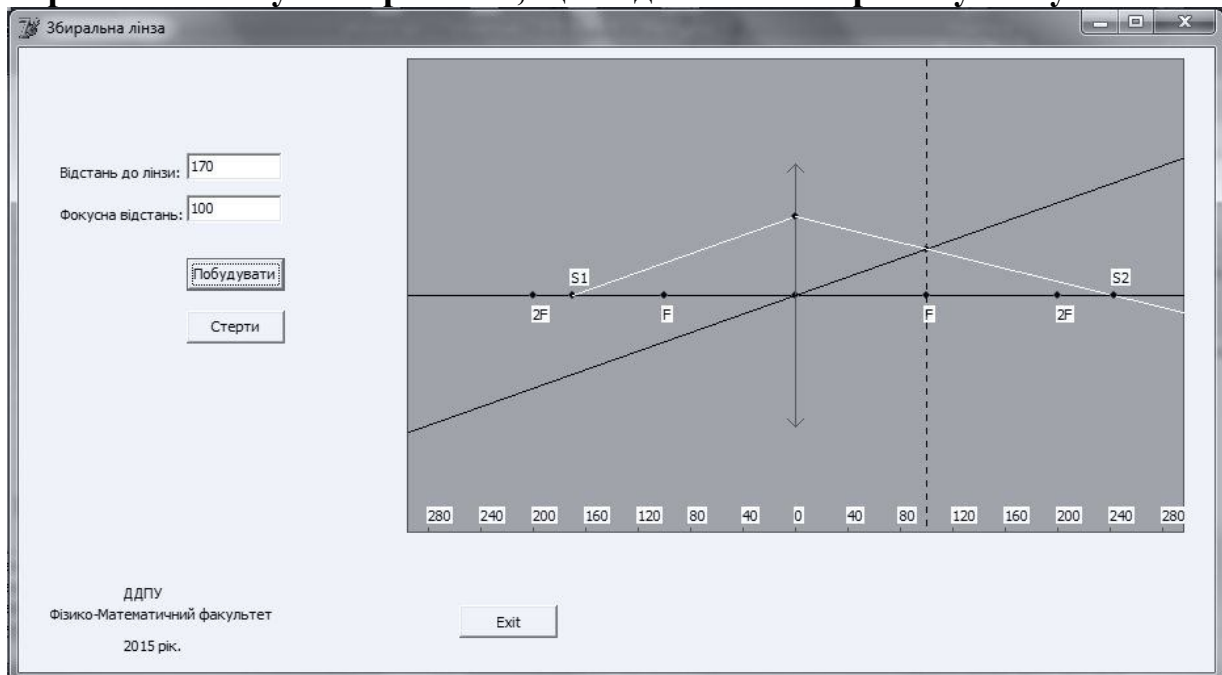


Рис. 2. Результат роботи програми – побудоване зображення, точки, що знаходиться на головній оптичній осі збиральної лінзи

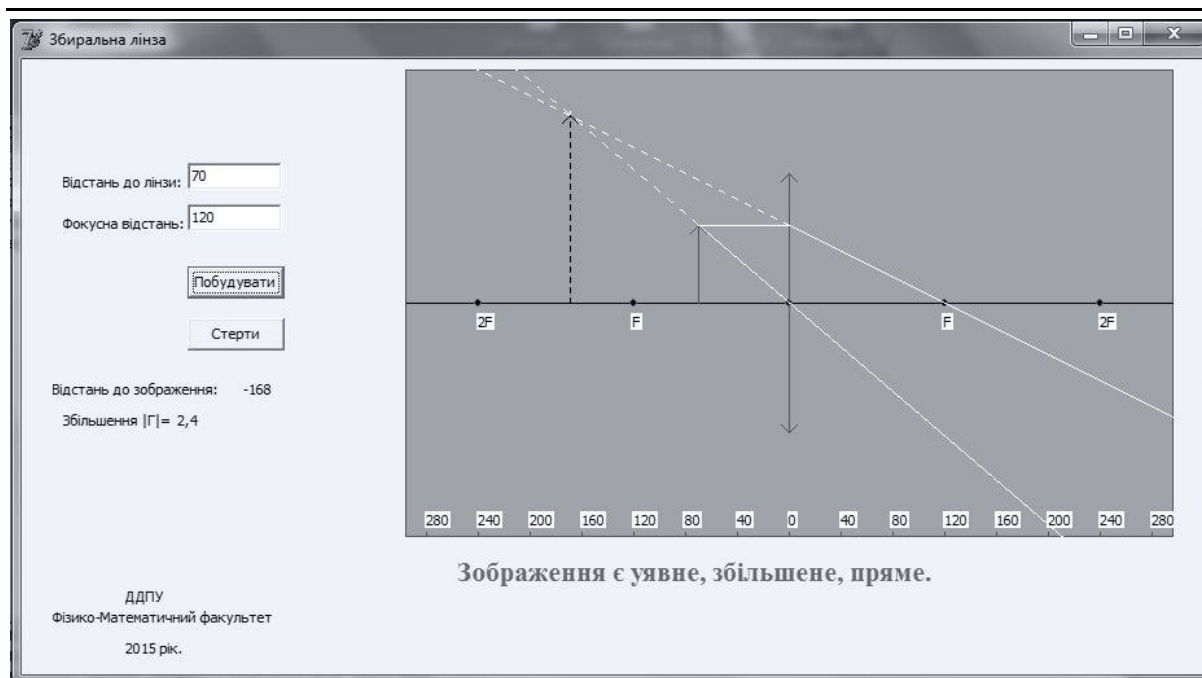


Рис. 3. Результат роботи програми – побудоване зображення, предмета в збиральній лінзі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Впровадження в навчальний процес комп'ютерного моделювання можливе лише завдяки спільній роботі вчителів, викладачів і науковців, що спеціалізуються на розробці комп'ютерних програм. Вдале використання комп'ютерних програм сприяє формуванню у учнів і студентів зацікавленості і мотивації до вивчення предмету; умінню аналізувати, моделювати і прогнозувати; та самостійному креативному здобуванню знань. Робота з комп'ютерною моделлю дозволить учням не лише поглибити свій рівень знань з предмету, а й отримати додаткові навички у роботі з комп'ютером. Учні, поєднуючи знання з інформатики та фізики, можуть створювати власні моделі, що сприятиме розвитку їхніх творчих здібностей.

На основі розроблених комп'ютерних програм може бути побудований цілий цикл віртуальних лабораторних робіт з дослідження найпростіших оптичних систем. Тому, що роботу з комп'ютерною моделлю можна порівняти з роботою на уже готовій і добре відлагодженій експериментальній установці, де студент має можливість зосередитись на фізичній стороні явищ, не відволікаючись на суто технічні проблеми моделювання [2]. А самі ці моделі можуть бути використаними в якості ілюстративного матеріалу в процесі вивчення нового матеріалу, або на уроках вирішення завдань з наступною комп'ютерною перевіркою.

Література

1. Сьомкін В. С., Ткаченко В. М. Використання комп'ютерних моделей у процесі вивчення фізики / В.С.Сьомкін, В.М. Ткаченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія : зб. наук.пр. – РВНЗ «Кримський гуманітарний університет». – Вип.41, ч.5. – Ялта, 2013 р. - С. 287-294.
2. Бутиков Е. И. Роль моделирования в обучении физике [Електронний ресурс] / Бутиков Евгений Иванович // Компьютерные инструменты в образовании. – сентябрь – октябрь 2002. – № 5. – Режим доступа: http://butikov.faculty.ifmo.ru/Russian/Role_of_simul.pdf
3. Павловская Т. А., Паскаль. Программирование на языке высокого уровня / Т.А. Павловская. – СПб: «Питер», 2007. – 393с.
4. Иванова Г. С, Ничушкина Т. Н., Пугачев Е. К. Объектно-ориентированное программирование / Г.С. Иванова, Т.Н. Ничушкина, Пугачев Е. К. – М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2001. – 320с.

Салогуб В.

студентка 5 курсу технологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Цибулько Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 373.5.091:004:316.77

**ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ З УЧАСНИКАМИ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

У статті розглядаються проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх ресурсів в професійній діяльності сучасних педагогів шляхом включення в освітній процес у загальноосвітніх закладах різних напрямків та форм інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових освітніх ресурсів.

Ключові слова: *інформаційно-комунікативні технології, цифрові освітні ресурси, засоби навчання, навчально-методична робота, освітній простір, діяльність педагогічних кадрів, наукова організація праці, документообіг.*

Салогуб В.

студентка 5 курса технологического факультета ГУВЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

Цыбулько Г.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики технологической и профессиональной подготовки. ГУВЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматриваются проблемы внедрения информационно-коммуникационных технологий, цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности современных педагогов путем включения в образовательный процесс общеобразовательных учебных заведений различных направлений и форм информационно-коммуникационных технологий и цифровых образовательных ресурсов.

Ключевые слова: *информационно-коммуникативные технологии, цифровые образовательные ресурсы, средства обучения, учебно-методическая работа, образовательное пространство, деятельность педагогических работников, научная организация труда, документооборот.*

Salogub V.

student of the 5 year of the Technological faculty, Donbass State Pedagogical University

Tsybulko G.

candidate of Pedagogical sciences, assistant professor of Donbass State Pedagogical University"

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHING-METHODOLOGICAL WORK WITH PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS

The problems of introduction of information and communication technologies, figures educational resources in professional activity of modern educators by the means of including into educational process in general educational institutions different trends and forms of information and communication technologies and figures educational resources are considered in the article.

Key words: *information and communication technologies, figures educational resources, teaching means, teaching-methodical work, educational area, pedagogical personnel activity, scientific organization of work, circulation of document.*

Постановка проблеми. *Входження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) у різні сфери діяльності*

людини обов'язково має стосуватися й галузі освіти. Саме тому педагоги мають уміти кваліфіковано обирати й застосовувати саме ті технології, які повною мірою відповідають змісту й завданням навчально-методичної роботи навчального закладу, сприяють досягненню мети гармонійного розвитку педагога з урахуванням його індивідуальних особливостей та готовності використовувати ІКТ як допоміжний освітній ресурс.

Особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного педагога на усвідомлення принципово нових вимог до його професійної діяльності, готовність використовувати ІКТ, ЦОР як допоміжний навчальний ресурс.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перехід до інформаційно-комунікаційних технологій навчання має початися з раціонального поєднання новітніх засобів навчання з традиційними. Це завдання потребує розв'язання цілого комплексу психолого-педагогічних, організаційних, навчально-методичних, матеріально-технічних та інших завдань. А серед них – розробка відповідного навчально-методичного забезпечення для використання інформаційно-пошукових систем, мультимедійних, телекомунікаційних і мережевих технологій; формування інформаційної культури педагогів, їхня підготовка до практичного використання засобів ІКТ у своїй професійній діяльності.

Законами України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007—2015 роки», «Про освіту», Указом Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні», Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті та іншими офіційними документами передбачено забезпечення ефективного впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій на всіх освітніх рівнях усіх форм навчання.

Формулювання цілей статті. Основний напрям інформатизації освіти України — це створення відкритого навчально-інформаційного середовища, яке передбачає у навчально-методичній роботі з освітянськими кадрами: підвищення кваліфікації педагогів, автоматизацію процесів управління (на всіх рівнях), наукову та інноваційну діяльність, розвиток технічної та програмної бази, упровадження ІКТ і дистанційних технологій у навчальний процес, використання інтернет-ресурсів.

Основний виклад матеріалу дослідження. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх ресурсів у професійній діяльності педагога дає змогу оптимізувати зміст навчання, модернізувати методи та форми роботи, підвищити ефективність і якість надання освітніх послуг. Останнім часом в Україні стартують проекти, що передбачають створення єдиної національної освітньої мережі, стандартизацію та уніфікацію централізованої системи навчання,

впровадження ІКТ в систему управління освітніми процесами на базі високошвидкісних телекомунікаційних технологій четвертого покоління.

Проекти, що передбачають використання і впровадження ІКТ в освіту:

1. Національний проект «Відкритий світ» (<http://www.ow.org.ua/>).
2. Intel® «Навчання для майбутнього» (<http://iteach.com.ua/>).
3. Програма «Інклюзивна освіта» Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» (<http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus>).
4. Освітній проект «Класна оцінка» (<http://schoolinfo.com.ua>).

Реалізація всіх цих проектів відкриває шлях до впровадження нових, інноваційних, підходів в освітньому процесі.

Як же ефективно впроваджувати ІКТ в освітній процес у загальноосвітніх закладах?

1. Керувати діяльністю педагогічних кадрів: постійно готувати педагогів до набуття ними практичних навичок роботи в новому інформаційному середовищі, використовуючи різні форми методичної діяльності; створити творчу групу педагогів для розробки, апробації та впровадження новітніх засобів навчання на базі ІКТ; розміщувати розроблені вчителями навчальні матеріали на власних веб-сайтах і сайті загальноосвітнього навчального закладу; спланувати методичним об'єднанням вчителів роботу консультпунктів, семінарів, майстер-класів з використання ІКТ у роботі, брати участь у спільних науково-освітніх проектах, Інтернет-комунікаціях із колегами інших закладів і регіонів з проблем оптимізації навчального процесу засобами ІКТ; використовувати цифрові освітні ресурси: мультимедійні навчальні комплекси, електронні підручники, планшети, педагогічні програмні засоби, колекції ЦОР мережі Інтернет у професійній діяльності вчителя.

Напрямами та формами використання інформаційно-комунікаційних технологій можуть бути: аналітична і облікова діяльність; навчально-методична діяльність вчителя; вчительська підтримка навчально-виховного процесу; самостійна робота учасників навчально-виховного процесу.

Форми методичної роботи, що передбачають інформування, консультування, навчання та демонстрування можливостей використання ІКТ, ЦОР у практичній діяльності сучасного педагога: тематичні педагогічні ради; підвищення кваліфікації професійної майстерності та кваліфікаційної категорії кадрів; методична рада; робота з новоприбулими фахівцями (наприклад, «Школа молодого педагога»); методичні об'єднання; творча група вчителів; робота вчителів за темами самоосвіти; самоменеджмент вчителя; семінари-практикуми; атестація; моніторинг діяльності педагога; поширення досвіду.

Поєднання традиційних форм методичної діяльності та форм з ІКТ оновлює зміст освіти через використання інноваційних технологій.

Модель методичного супроводу процесу професійного становлення та зростання педагога, удосконалення його фахової майстерності на основі застосування ІКТ включає різноманітні форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників, поступову автоматизацію педагогічної справи, наукову та інноваційну діяльність, розвиток технічної та програмної бази, упровадження ІКТ і дистанційних технологій, використання інтернет-ресурсів.

2. Організація науково-методичної роботи з педагогічними працівниками.

Організація науково-методичної роботи в освітній установі на сучасному рівні з використанням інноваційних технологій та форм методичної роботи — це необхідна умова реалізації інноваційної діяльності педагогічного колективу, освітнього закладу, що працює в режимі розвитку.

Для створення нормативно-правової бази аналітичного та методичного супроводу навчально-методичної роботи використовується програмне забезпечення: текстовий редактор MS Word, табличний процесор MS Excel, система створення презентацій PowerPoint, програма для роботи з електронною поштою, власним розкладом, контактами та завданнями Microsoft Outlook.

Для наукової організації праці, ефективного досягнення мети у навчально-методичній роботі важливим є електронний документообіг: складання індивідуальних планів; плани роботи методичної служби; участь у плануванні закладу; зворотній зв'язок; обмін досвідом через веб-сайти, блоги, мережеві спільноти.

Розв'язання цієї проблеми — колекція папок вчителів на центральному комп'ютері навчального закладу, локальна мережа закладу, комбіновані можливості середовища Google. Кожен вчитель при цьому має набувати навичок роботи з електронними документами.

У процесі навчання важлива не інформаційна технологія сама по собі, а те, наскільки її використання реалізує досягнення завдань, які висунуті для педагога.

Пропоную модель організації навчально-методичної роботи з педагогічними працівниками.

3. Робота з педагогічними кадрами на діагностичній основі.

Перед адміністрацією навчального закладу, атестаційною комісією від початку навчального року постає завдання: «Як оцінювати ІКТ-компетенцію педагогічних працівників?».

Закон України «Про освіту» передбачає використання всіма учасниками освітнього процесу інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх ресурсів у навчально-виховному процесі. Оскільки в Україні ще немає єдиних державних стандартів щодо використання ІКТ,

необхідно реалізувати індивідуальний підхід до навчання вчителів і орієнтуватися на чинні нормативні документи.

Можливі види застосованих робіт: презентації, мультимедіа, стандартні програми (Word, Excel, PowerPoint, Publisher), спеціалізовані програми (наприклад, Matlab, GRAN, Maple тощо), програми для проведення тестів, педагогічні програмні засоби (ППЗ), електронні підручники, планшети, колекція цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) мережі Інтернет (наприклад, наявність електронних наочних посібників), інтерактивна дошка, електронний класний журнал, використання локальної мережі, телекомунікації тощо.

4. Інноваційні форми впровадження ІКТ.

Інноваційні форми впровадження ІКТ в навчально-методичну діяльність реалізують через: стандартні та спеціалізовані програми, мультимедійні комплекси, навчальні E-mail-проекти, розміщення в мережі Інтернет, соціальні сервіси Веб 2.0, використання інтерактивної дошки. Вагоме значення у навчально-методичній роботі з педагогами відводиться телекомунікаціям: відеоміст, відеоконференція, відеосемінар, вебінар, Skype-зв'язок. Ці форми роботи стали частиною дистанційної освіти.

Для реалізації особистого потенціалу з розвитку ІКТ-компетенції кожному вчителю необхідно виявити методи, форми та засоби досягнення результату; спланувати шляхи та перспективи розвитку інноваційного досвіду за алгоритмом: самоаналіз; узагальнення досвіду (форма представлення — портфоліо); демонстрація досвіду (форма представлення — презентація); поширення досвіду (участь у конкурсі, майстер-клас).

Можливі інші сучасні форми представлення результатів професійної діяльності: E-mail-проекти, вебінари, Skype-зв'язок з показом презентації, веб-квест тощо.

Оновлення змісту діяльності вчителя відбувається шляхом використання актуальних інноваційних технологій: освітній квест; освітній кластер; «онлайн-штурм»; освітній консалтинг; освітній аутсорсинг.

В методичному пораднику наведено опис вищезазначених технологій. Ці технології використали методисти відділу освіти Димитровської міської ради в опануванні програми «Організаційно-методична підтримка учасників освітнього процесу до застосування цифрових освітніх ресурсів».

Висновок. Постійне практичне застосування всіх видів пошукової та самостійної роботи з використанням новітніх інформаційних технологій не тільки підвищить інтелектуальний рівень сучасних педагогів, а й покращить їхні професійні навички, допоможе краще адаптуватися до вимог сучасного суспільства.

Література

1. Волобуєва Т. Б. Формування єдиного цифрового простіру. Стратегічний вектор розвитку регіональної освіти / Т.Б. Волобуєва // Управління освітою.- 2013.- № 3.
2. Латишева С.О. Формування успішної особистості засобами нових інформаційних технологій / С.О. Латишева // Завуч. – 2009. - № 1. - С.9.
3. Мельник Н.П. Комп'ютерні технології як засіб розвитку творчої особистості учнів / Н.П. Мельник // Завуч. – 2009. - № 11-12. - С.38.
4. Милютіна І.А. Технические средства обучения как фактор информатизации образовательного процесса. / И.А.Милютіна. - [Електроний режим]. - Режим доступу: http://vio.fio.ru/vio_29/cd_site/Articles/art_1_4.htm.
5. Телятник К.В. Проблеми інформаційного супроводу навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу / К.В. Телятник // Завуч. – 2009. - № 1.
6. Закон України «Про освіту». - [Електроний режим]. - Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.

Шумілова Е.

к.т.н., доцент кафедри Промислових технологій, охорони праці та безпеки життєдіяльності, ДДПУ «Донбаський Державний педагогічний університет»

УДК 378.147:621.31

ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З ПИТАНЬ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕЛЕКТРОЕНЕРГІЇ У СФЕРІ ОСВІТЛЕННЯ ПРИМІЩЕНЬ

В статті розкрито підхід до викладання питань енергозбереження у сфері освітлення навчальних і виробничих приміщень. Розглядаються нові джерела освітлення, їх порівняні характеристики, а також облік і вимірювання електричної енергії за допомогою електронних лічильників, які побудовані з використанням досягнень мікроелектроніки. Аналізуються фактори, що сприяють вивченню матеріалу з енергозбереження.

Виконані дослідження сприяють формуванню у майбутніх вчителів знань і компетентності в галузі раціонального споживання електроенергії в навчальних і побутових умовах на досить високому рівні, готують їх не тільки до викладання відповідного матеріалу, а й до експлуатації сучасного освітлювального електрообладнання.

***Ключові слова:** формування знань з енергозбереження, майбутній вчитель технологій, облік і вимірювання, економія та енергозбереження, сучасні джерела освітлення, енергозберігаючі лампи.*

Шумілова Э.

к.т.н., доцент технологического факультета, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ВОПРОСАМ СБЕРЕЖЕНИЯ ЭЛЕКТРОЭНЕРГИИ В СФЕРЕ ОСВЕЩЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ПОМЕЩЕНИЙ

В статье рассматривается подход к вопросу преподавания темы энергосбережения в области освещения учебных и производственных помещений. Изучаются новые искусственные источники освещения и сравниваются их характеристики. Анализируются факторы, способствующие освоению материала по энергосбережению.

***Ключевые слова:** формирование знаний по энергосбережению, будущий учитель технологий, учет и измерение, экономия и энергосбережение, современные источники освещения, энергосберегающие лампы.*

Shumilova E.

Ph.D., Associate Professor, Department of Industrial Technology Donbaskogo State Pedagogical University

FOUNDATION OF STUDENTS KNOWLEDGE ON SAVING ELECTRICITY IN LIGHTING INDUSTRIAL PREMISES

The article considers the approach to teaching about energy saving lighting in educational and industrial premises. New artificial lighting sources are studied and compared their characteristics. Factors contributing to the development of materials for energy efficiency are analyzed.

***Keywords:** formation knowledge on electrical energy, future teacher of technology, accounting, measurement, saving, modern light sources, energy-saving lamps.*

Постановка проблеми. Особливо важливим питанням для енергетики країни є економія та енергозбереження, які досягаються за рахунок застосування сучасного електрообладнання, точного обліку та вимірювання споживаної електроенергії. Електрична енергія широко використовується в промисловості для приведення до дії різних механізмів, безпосередньо в технологічних процесах, на транспорті, в сучасних засобах зв'язку та ін. Крім того, істотна електрифікація спостерігається і в навчальному процесі, в сфері застосування інформаційної техніки, обслуговування, побуту та освітлення приміщень.

Вісімдесят відсотків інформації зовнішнього світу людина отримує через очі. Якість інформації залежить від освітлення. Неякісне освітлення викликає втому організму, може стати причиною виробничого травматизму. Практика показує, що в літні місяці року внаслідок широкого використання природного освітлення нещасних випадків значно менше, ніж в осінньо-зимові місяці. Отже, раціональне освітлення виробничих приміщень і робочих місць є одним з найважливіших заходів виробничої санітарії.

Згідно навчальної програми з курсу «Технології енергопостачання», тема «Перетворення електричної енергії і її споживання», а також Типової навчальної програми з курсу «Основи охорони праці», навчальної програми з курсу «Практикум електротехнічних робіт», тема «Освітлення навчальних приміщень» студенти технологічного факультету на лекціях,

лабораторних і практичних заняттях розглядають системи електропостачання; приймачі електричної енергії; вимірювання, облік і збереження електричної енергії за рахунок застосування сучасної освітлювальної та вимірювальної техніки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними авторів [1], якщо прийняти всю електричну енергію, що виробляється в нашій країні, за 100 %, то усереднений розхід електроенергії на освітлення виробничих приміщень складає 10-15%. Система електроосвітлення більшості промислово розвинутих країн Європи є досить значними споживачами електроенергії.

Як приклад розглянемо постатейну структуру витрат електроенергії на освітлення Німеччини, оскільки в світовому масштабі загальновідомим є природжений раціоналізм німців. Якщо загальні витрати електроенергії на електроосвітлення, які складають 8 % від обсягу електроенергії, що виробляється в цій країні, прийняти за 100 %, то розподіл електроенергії на електроосвітлення для шести окремих укрупнених споживачів буде таким. На освітлення виробничих підприємств витрачають 32 %, на освітлення житлових приміщень – 28 %, а на кожен з укрупнених груп освітлювальних установок, що залишилися (вугільні шахти, власні потреби електростанцій, електротехнічної і текстильної промисловості), витрачають від 3 % до 16 % [1]. Наведені дані свідчать про актуальність питань енергозбереження для освітлювальних мереж. З цих даних також витікає, що наголос в масштабному впровадженні нових розробок з енергозбереження доцільно робити перш за все на виробниче електроосвітлення і освітлення житлового і навчального фонду, як на найбільш енергомісткі складові.

Значний вклад в проблему освітлення навчальних приміщень і виробничу санітарію внесли Гандзюк М.П., Халімовський М.О., Желібо Є.П. [2].

Для забезпечення раціонального освітлення робочих місць при роботі користувачів комп'ютерів багато зробив Жидецький В.Ц. [3].

Одним з радикальних шляхів зниження витрат електроенергії на потреби електроосвітлення в багатьох країнах світу протягом декількох останніх років є використання енергозберігаючих джерел світла, а саме газорозрядних (ГЗР) ламп (люмінесцентних – як найбільш економічних), компактних енергозберігаючих ламп, а також нових джерел штучного освітлення блоків світло діодів, які виготовлюються з застосуванням нанотехнологій [4].

Надійність та ефективність систем освітлення приміщень залежить від застосування сучасного світлового електрообладнання і своєчасного та ретельного його обслуговування.

Формулювання цілей статті - полягає у висвітленні деяких факторів, які впливають на формування знань студентів з питань енергозбереження у сфері освітлення навчальних і виробничих приміщень.

Виклад основного матеріалу. Всі студенти являються споживачами електричної енергії як в побуті також і в процесі їх навчання, тому важливо навчити їх енергозбереженню. Необхідні знання і навички з питань енергозбереження вони отримують на лекціях, при виконанні лабораторних та практичних завдань. Темою однієї з лабораторних робіт є «Енергозбереження при освітленні виробничих приміщень».

Процес виконання лабораторної роботи починається з первинного інструктажу. Він проводиться з метою виключення помилок, які можуть привести до травм при виконанні роботи. Потім студенти знайомляться з загальними відомостями про освітлення приміщень, вивчають вимоги до виробничого освітлення, види і норми освітлення.

Виробниче освітлення повинно відповідати наступним вимогам:

- створювати на робочій поверхні освітленість, що відповідає характеру зорової роботи і є не нижчою за встановлені норми;
- забезпечити достатню рівномірність та постійність рівня освітленості у виробничих приміщеннях, щоб уникнути частої переадаптації органів зору;
- не створювати засліплю вальної дії як від самих джерел освітлення, так і від інших предметів, що знаходяться в полі зору;
- не створювати на робочій поверхні різких та глибоких тіней (особливо рухомих);
- повинен бути достатній для розрізнення деталей контраст поверхонь, що освітлюються;
- не створювати небезпечних та шкідливих виробничих чинників (шум, теплові випромінювання, небезпека ураження струмом, пожежо- та вибухонебезпека світильників);
- повинно бути надійним і простим в експлуатації, економічним та естетичним.

У виробничих приміщеннях використовують освітлення наступних видів:

- *природне*;
- *штучне*;
- *комбіноване*.

Природне освітлення може бути:

- **верхнім** – через світлові ліхтарі даху,
- **бічним** – через вікна в стінах,
- **комбінованим** – через світлові ліхтарі даху і вікна в стінах.

Природне освітлення справляє сприятливу психологічну дію на працюючого, його потрібно максимально використовувати. Його

мінімальне значення нормується в залежності від виду роботи, точності її виконання; при комбінованому та верхньому освітленні коефіцієнт природної освітленості змінюється в межах від 2 до 10 %, а при бічному освітленні - від 0,5 до 3,5 %.

Штучне освітлення використовується у тих випадках, коли освітленість для забезпечення належних умов роботи, проходу людей, транспортування недостатня в даний час доби, або природне освітлення відсутнє (приміщення без вікон, фотолабораторії тощо).

Штучне освітлення буває:

- **загальне** (система загального освітлення приміщень передбачає розміщення світильників під стелею рівномірно і забезпечує рівномірний світловий потік або його локалізацію над певною групою обладнання);

- **місьцеве** (місьцеве освітлення концентрує світловий потік безпосередньо на робоче місце, причому при місцевому освітленні можна змінювати направленість світлового потоку і освітлювати похилі і вертикальні поверхні.);

Штучне освітлення по призначенню розділяють на:

- **робоче** (необхідне для створення освітленості, що нормується, на робочих місцях у звичайних умовах виробництва);

- **аварійне** (призначене для подовження виробничих процесів або евакуації людей при відключенні основного робочого освітлення. Аварійне освітлення повинне мати незалежну від робочої систему енергопостачання (різні станції, незалежні генератори, акумуляторні батареї). Аварійні світильники фарбують наполовину червоним кольором або наносять червону лінію. Світильники систематично очищають від пилу один раз на місяць.);

- **ремонтне** (для огляду та ремонту в важкодоступних місцях);

- **охране та чергове** (використовується частина світильників робочого або аварійного освітлення).

Штучне загальне освітлення здійснюється лампами розжарення або газорозрядними лампами. Найкращими є люмінесцентні лампи, бо в них переважають синьо-зелені промені на відміну від червоно-оранжевих в лампах розжарення.

Спектральний склад світла люмінесцентних ламп найбільш наближений до природного світла. Люмінесцентні лампи більш економічні, ніж лампи розжарення.

Основними характеристиками ламп є світловий потік Φ [лм], світлова віддача [лм/Вт], термін служби [год.], спектр випромінювання, експлуатаційні витрати.

Головними перевагами ламп розжарювання (ЛР) є їхня відносно невелика вартість, компактність, простота обслуговування, досить високий ступінь екологічної безпеки. Але ЛР мають і кілька суттєвих недоліків. Це,

перш за все, низька світлова віддача (10...20) лм/Вт, підвищена чутливість до якості напруги живлення, а також додаткова тепловіддача, яка потребує спеціальних заходів. Крім того, термін їхньої служби вельми малий, що викликає потребу замінювати їх декілька разів протягом року; це, в свою чергу, зумовлює певні незручності та додаткові витрати на обслуговування.

Найбільш економічними, довговічними та більш стійкими до відхилень і коливань напруги в освітлювальній мережі є люмінесцентні, галогенні, дугорозрядні, ртутні і натрієві лампи низького і високого тиску потужністю від 10 до 1500 Вт. Проте найбільш економічними з них є люмінесцентні лампи. Основними перевагами люмінесцентних ламп є підвищена світлова віддача $\eta = (40...110)$ лм/Вт, тривалий термін служби, будь-який спектр випромінювання світлового потоку (табл. 1).

Таблиця 1

**Порівняння загальних характеристик джерел штучного освітлення:
ламп розжарювання (ЛР) та газорозрядних ламп (ГЗР)**

Вид джерела	Світлова віддача, лм/Вт	Термін служби, год.	Спектр випромінювання $\Delta\lambda$	Експлуатаційні витрати	Коефіцієнт пульсації освітленості, %
ЛР	10...20	1000...3000	червоно-жовтий	менше	-
ГЗР	40...110	10000...14000	будь-який	більше	$K_n = \frac{E_{\max} - E_{\min}}{2E_{\text{сеп}}} \times 100\%$

До недоліків ГЗР ламп слід віднести громіздкість, більші експлуатаційні витрати, наявність пульсацій та ртутних парів, а також апаратури для пуску і регулювання.

Сьогодні з'явилися принципово нові джерела світла. Вони поєднують в собі позитивні якості лінійних люмінесцентних ламп, тобто економічність, з перевагами ламп розжарювання в тому, що стосується простоти і зручності в експлуатації. Це так звані компактні люмінесцентні лампи КЛЛ [1].

За конструктивним виконанням КЛЛ поділяють на дві основні категорії – інтегровані та неінтегровані. Більш зручними в експлуатації є інтегровані КЛЛ, в яких апаратура для пуску і регулювання конструктивно поєднана зі світловипромінюючою частиною і патроном із різью. В неінтегрованих КЛЛ передбачено суміщення апаратури для пуску і регулювання з вузлом підключення лампи до освітлювальної мережі.

Крім енергоекономічності, ще однією важливою перевагою КЛЛ є вельми тривалий термін служби (до 14 тисяч годин) при наявності досить стабільних світлотехнічних характеристик. Основним недоліком, що

обмежує широке застосування КЛЛ в Україні, є їхня велика вартість, яка приблизно в 10 разів перевищує вартість ЛР, а також застосування парів ртуті, що затрудняє їх утилізацію.

При порівнянні поелементного співвідношення відносної вартості системи електроосвітлення з різними джерелами світла [1] показано, що переважною складовою витрат на систему електроосвітлення з використанням ЛР є вартість споживаної електроенергії, а для систем з КЛЛ – витрати на придбання освітлювальних приладів.

Найбільш важливим показником, що характеризує зниження електроспоживання люмінесцентних ламп можна вважати коефіцієнт енергоекономічності джерел світла, який визначають за формулою:

$$K_{ee} = \frac{P_{ЛР}}{P_{КЛЛ}} \sim 5, \quad (1)$$

де $P_{ЛР}$, $P_{КЛЛ}$ – потужність, споживана з мережі ЛР і КЛЛ відповідно, Вт. Це співвідношення (1) дорівнює близько 5.

На світлотехнічному ринку України вже з'явилися дослідні партії кількох видів КЛЛ вітчизняного виробництва, в тому числі типу Mini Lite з електронною апаратурою для пуску і регулювання, яка відокремлюється; але з ряду причин виробництво їх затримується.

З метою стимулювання самостійної роботи студентам пропонується зібрати електричну схему ввімкнення лінійної люмінесцентної лампи на навчальному стенді, розібрати принцип роботи електричної схеми ввімкнення лампи [5].

Для закріплення отриманих знань студенти розраховують методом питомої потужності кількість ламп необхідних для освітлення навчальної аудиторії.

$$P_{л} = (P_{п} * S) / n,$$

де $P_{п}$ – допустима питома потужність [Вт/м²], нормується в залежності від типу приміщення;

S - площа підлоги приміщення, м²;

n - кількість ламп необхідних для освітлення;

$P_{л}$ задається (наприклад 100 Вт).

Студенти розраховують необхідну кількість люмінесцентних ламп і кількість ламп розжарювання необхідних для освітлення приміщення і також споживану при цьому потужність в (Вт) і переконуються, що люмінесцентні лампи споживають потужність в (4 - 5) разів менш до потужності споживаної лампами розжарювання.

До факторів, які стимулюють вивчення даної теми відноситься аналіз виконаної роботи. На при кінці роботи студенти аналізують отримані

знання по енергозбереженню. Аналіз результатів показав, що до заходів енергозбереження відносяться:

- обмеження режимів «зайвого енергоспоживання»;
- утримання в чистоті освітлювальної апаратури і ламп, а також повне використання світла;
- раціональне розміщення освітлювальних приладів, використання місцевого освітлення (настільних ламп);
- застосування ламп, що зберігають енергію (газові, люмінесцентні лінійні та компактні (КЛЛ));
- ретельний облік споживаної електроенергії електронними лічильниками, які будуються на основі досягнень мікроелектроніки і суміжних галузей.

Висновки. Таким чином, факторами, що сприяють формуванню знань студентів з питань енергозбереження є ретельно підібраний матеріал і викладений на лекції; знайомлення на лабораторній роботі з новими джерелами штучного освітлення та їх характеристиками; стимулювання до самостійної роботи при збірці електричної схеми ввімкнення люмінесцентної лампи; розрахунки ,які сприяють засвоєнню матеріалу; аналіз отриманих результатів.

Виконані в ході лабораторної роботи дослідження сприяють формуванню у студентів компетентності в галузі раціонального споживання електроенергії в навчальних і побутових умовах на досить високому рівні, готують їх не тільки до викладання відповідного матеріалу, а й до експлуатації сучасного електрообладнання.

Література

1. Криволапов Н.А., Шидловський А.К. і ін. Ефективне енерговикористання і альтернативна енергетика / [Під. ред. А.К. Шидловського]. – К.: Українські енциклопедичні знання, 2000. - 302 с.
2. Гандзюк М.П., Желібо Є.П., Халімовський М.О. Основи охорони праці / М.П. Гандзюк, Є.П. Желібо, М.О Халімовський. –К.: Каравела, 2004. – с. 165-198.
3. Жидецький В.Ц. Основи охорони праці / В.Ц. Жидецький. - Львів: Афіша, 2002.- с. 114- -151.
4. Головин Ю.И. Нанотехнологическая революция стартовала / Ю.И. Головин // Природа. - 2004. - № 1. – С.25-36.
5. Бондар В.М., Шаповаленко О.Г. Монтаж освітлювальних, силових мереж і електроустаткування / В.М. Бондар, О.Г. Шаповаленко. – К.: Вища школа, 1995.- 208 с.

Бескорса О.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 378.3:881.111

**РОЛЬ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ
АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У статті доведено ефективність використання діалогових технологій у формуванні соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Схарактеризовано основні структурні компоненти та зміст діалогової технології, визначено методи та прийоми роботи щодо формування англomовної соціокультурної компетентності. Зазначено, що важливою складовою соціокультурної компетентності є міжкультурний діалог, який вимагає залучення лінгвокраїнознавчого матеріалу, а саме наявності фонові лексики, національних реалій, фразеологізмів тощо.

***Ключові слова:** педагогічна технологія, діалогова технологія, соціокультурна компетентність, лінгвокраїнознавчий матеріал, міжкультурний діалог.*

Бескорся Е.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики начального образования ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

**РОЛЬ ДИАЛОГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

В данной статье доказана эффективность использования диалоговых технологий в формировании социокультурной компетентности будущих учителей начальных классов. Охарактеризованы основные структурные компоненты и содержание диалоговых технологий, определены методы и приемы работы по формированию англоязычной социокультурной компетентности. Отмечено, что важной составляющей социокультурной компетентности является межкультурный диалог, который требует изучения лингвострановедческого материала, а именно фоновой лексики, национальных реалий, фразеологизмов.

Ключевые слова: педагогические технологии, диалоговые технологии, социокультурная компетентность, лингвострановедческий материал, межкультурный диалог.

Beskorsa O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Primary Education Theory and Practice Department, SHEE "Donbas State Pedagogical University"

THE ROLE OF DIALOGUE TECHNOLOGIES IN ENGLISH-SPEAKING SOCIOCULTURAL COMPETENCE FORMING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

In this article the efficiency of using dialogue technologies in sociocultural competence forming of future primary school teachers is revealed. The main structural items and content of dialogue technologies are characterized; techniques in English-speaking sociocultural competence forming are identified. It is noted that intercultural dialogue is an important component of sociocultural competence which requires involving country study materials such as background vocabulary, national realities, and idioms.

Key words: pedagogical technology, dialogue technology, sociocultural competence, country study materials, intercultural dialogue.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних концепціях навчання будь-яка іноземна мова розглядається як відображення культури певного народу. Культура, як зазначав К. Ясперс, є діалогічною. У суспільстві діалог є дієвим засобом реалізації людського спілкування у різних сферах життєдіяльності. З одного боку, діалог – це реалізація певних комунікативних стратегій, що застосовуються для досягнення комунікативної мети. З іншого боку, діалог можна розглядати як логічну форму культури: культури сприйняття та розуміння мовлення, культури діалогічних взаємовідносин. Згідно цього діалог – це інтегроване поняття, що передбачає, по-перше, формування в студентів культури ведення діалогу, а, по-друге, іншомовної комунікативної компетентності. Для навчання англomовної міжкультурної компетентності відведено спеціальні курси у системі підготовки майбутніх вчителів англійської мови і, зокрема, вчителів англійської мови початкової школи. Серед таких курсів важливе місце посідають «Країнознавство» та «Лінгвокраїнознавство». Вивчаючи дисципліни країнознавчого циклу ми маємо відійти від знаннецентричної моделі навчання англійської мови та залучити національно-культурний компонент мовного матеріалу, що заснований на міжкультурному спілкуванні.

Важливою складовою міжкультурного спілкування є міжкультурний діалог. Позитивний результат формування соціокультурної компетентності

залежить від уміло організованого міжкультурного спілкування представників різних культур (української та англійської). Аналіз соціолінгвістичних досліджень довів, що ознайомлення з культурною спадщиною англослов'янських країн здатне підвищити зацікавленість та глибше усвідомлення власних культурних традицій, своєї національної спадщини.

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. Упровадження навчально-комунікативних ситуацій у вивчення іноземної мови досліджувала С. Гапонова (для студентів-філологів), А. Бердичевський (для студентів педагогічних ВНЗ). Л. Голованчук розробила систему вправ для формування англослов'янської культурно-країнознавчої компетентності. Питанням оволодіння іноземною мовою та відповідною культурою присвячено праці Є. Верещагіна, Н. Скляренко, О. Тарнопольського та інших.

Аналіз педагогічних досліджень свідчить, що проблема діалогового навчання як метод підготовки вчителів до взаємодії з учнями з метою розвитку діалогічного мовлення фахівця соціально-культурної сфери розглядала М. Ускова. Однак, Проблема формування соціокультурної компетентності досліджувалося багатьма вченими, але питання використання діалогових технологій для формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи залишається недостатньо розробленим.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначити роль діалогових технологій у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. У сучасній педагогічній літературі існує розмежування таких понять, пов'язаних з технологією, як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання (виховання, управління)». Освітні технології відображають стратегічні цілі розвитку освітньої системи. Технології навчання наближені до методики викладання окремих предметів. Метою такої технології є алгоритмізація засвоєння конкретного навчального матеріалу, теми, поняття тощо. За словами Г. Ксензової, педагогічна технологія – це процес діяльності педагога, в якому вся сукупність його дій представлена в певній цілісності та послідовності, виконання цих дій передбачає досягнення необхідних результатів, а також має характер вірогідності [1, с.6]. Учена також вважає, що проектування педагогічної технології проходить через виділення у процесі навчання послідовності процедур та операцій, виконання яких відповідає поставленим цілям і

забезпечує досягнення запланованих результатів [1, с. 7]. Спільним у всіх визначеннях щодо суті «педагогічних технологій» є їх спрямованість на вдосконалення навчального процесу та досягнення поставленої мети шляхом виконання певної послідовності навчальних дій та операцій. Вхідження діалогових технологій до складу педагогічної технології сукупності дій та операцій виявило необхідність їх чіткого структурування. Г. Селевко наголошує на виділенні таких структурних одиниць педагогічної технології: концептуальна основа; змістова частина навчання – мета навчання, зміст навчального матеріалу; процесуальна частина – технологічний процес [2, с. 24].

Аналіз літературних джерел дозволяє виділити такі компоненти діалогової педагогічної технології: комунікатор-учитель, рецipient-студент; мета та мотив здійснення діалогічної взаємодії; зміст діалогу; форма комунікації (усний або писемний діалог); результат діалогічної взаємодії.

Однак, сутність діалогового спілкування передбачає рівність сторін його учасників, суб'єкт-суб'єктний характер. Під час здійснення діалогічної взаємодії роль комунікатора може виконувати студент, особливо, коли йдеться про формування соціокультурної компетентності студентів. У лінгвокраїнознавчих діалогах студент має займати активну позицію та реалізувати в своєму мовленні певний мінімум етикетно-узуальних формул спілкування. При доборі тематики лінгвокраїнознавчих діалогів мають враховуватися реальні мовленнєві можливості студентів та потенціал соціокультурного матеріалу (наявність фонової лексики, національних реалій, фразеологізмів тощо).

Метою навчання діалогічного мовлення є вміння здійснювати іншомовне спілкування. *Навчання іншомовного спілкування передбачає формування в них певного рівня комунікативної компетентності, яка реалізується за допомогою мовленнєвих умінь, розвинених на основі мовних, лінгвокраїнознавчих і країнознавчих знань та навичок мовлення.* Провідним принципом здійснення лінгвокраїнознавчих діалогів є комунікативна спрямованість. Будь-яка людина, починаючи вивчати іноземну мову, головну мету свого навчання вбачає в спілкуванні з носіями відповідної мови на міжособистісному та міжкультурному рівнях.

Згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти після завершення навчання у ВНЗ студент має стати незалежним користувачем тобто досягти рівня B2. Тому формулювання мети навчання діалогічного мовлення для майбутніх вчителів початкової школи, які вивчають іноземну мову як спеціальність, потребують деяких уточнень. О. Тарнопольський наводить точний перелік умінь діалогічного мовлення, які мають бути сформовані в студентів: вміння увійти в розмову без

підготовки; підтримувати розмову або дискусію; попросити повторити, перефразувати, пояснити висловлювання; висловити власні погляди та думки; запросити співрозмовника висловити власні погляди та думки; заохочувати співрозмовника до продовження бесіди, попросити надати якісь вказівки та слідувати їм; запросити та отримати більш деталізовану інформацію; брати на себе ініціативу в розмові; використання базових просодичних засобів (інтонація, наголос) для різних комунікативних цілей; використання широкого діапазону основних структур та лексичних одиниць, необхідних для реалізації комунікативних функцій, використання повсякденних форм ввічливості для привітання та звернення [5, с. 20-21].

Відсутність природного мовного середовища, брак реальних мовних контактів в умовах навчання долається за допомогою моделювання ситуацій мовлення. Принцип моделювання типових ситуацій мовлення ґрунтується на побудові навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації. Модель має зберігати всі найсуттєвіші риси об'єкта, що моделюється: вмотивований характер мовленнєвих дій, зверненість усного та писемного висловлювання до адресата мовлення, ситуативна основа комунікації [3, с. 45-47]. Щодо ситуативності мовлення, В. Скалкін пропонує навчання іноземної мови в межах таких сфер спілкування: соціально-побутової, соціально-культурної, професійно-трудової. Комунікативні ситуації в цих сферах спілкування різняться наповненням мовного матеріалу. Методист доводить, що всі ситуації соціально-побутової сфери є однотипними (розмова в магазині, лікарні, замовлення їжі в кафе тощо). Однак, ситуації соціально-культурної сфери (зустріч друзів, розмова за обідом) є набагато ширшими за вибором тем для спілкування, про діапазон яких можна лише здогадуватися. Щоб здійснювати діалогічну взаємодію у цій сфері студенти мають бути добре ознайомленими з певним мінімумом лінгвокраїнознавчих та фонових країнознавчих знань, які закладають основу формування іншомовної соціокультурної компетенції [4, с. 8]. Під фоновими знаннями розуміють знання, які є характерними для жителів конкретної країни і здебільшого невідомі іноземцям, що ускладнює певною мірою спілкування, оскільки взаєморозуміння неможливе без обізнаності комунікантів із дійсністю, що їх оточує. Під час вивчення іноземної мови особливу увагу слід надавати розширенню загального кругозору студентів, збагачувати їхній духовний світ, формувати знання про британську (американську) субкультуру; знайомити зі стилем життя англійців: їхніми інтересами, уподобаннями, потребами, характером діяльності (навчальної, практичної, художньо-естетичної), особливостями шкільного та студентського життя, довкілля, ставлення до природи, тварин, характером взаємовідносин у сім'ї; знайомити студентів з особливостями національної ментальності і

стереотипами поведінки носіїв англійської мови у типових ситуаціях спілкування [3].

Окрему групу фонових знань становить мовленнєвий етикет. Під мовленнєвим етикетом С. Роман розуміє мікросистему національно специфічних вербальних та невербальних одиниць, які пропонуються суспільством для встановлення контакту співрозмовників у бажаній тональності згідно з установленими правилами поведінки. Етикет виявляється у найбільш частотних побутових ситуаціях, починаючи з ранніх стадій спілкування [3, с. 32].

На аудиторних заняттях з іноземної мови значна частина часу відводиться на виконання прав, будь яка компетентність формується у процесі вправлення. Структурною одиницею діалогу є діалогічна єдність – кілька реплік, об'єднаних спільною комунікативною функцією. Будь-яка діалогічна єдність – це один мовленнєвий акт, навчаючи цього акту, треба враховувати не тільки лінгвістичний аспект комунікативної компетенції. Не менш важливими є всі інші компоненти комунікативної компетенції, які відображаються в кожному мовленнєвому акті, наприклад, як у висловлюваннях вживаються соціокультурні норми, прийняті у даній мовній спільноті. Поєднання кількох реплік є мікродіалогом, який має перетворитися на ініціативне мовлення. Серед вправ, що широко застосовують у навчанні, суттєвого значення набувають умовно-комунікативні (визначення форми та змісту мовлення, обмеженість його зразків, відтворення фрагментів спілкування), комунікативні (відпрацювання комунікативних функцій мовлення з можливим розподілом комунікативних ролей). У вправах на формування вмінь діалогічного мовлення завжди присутній рецептивний компонент, коли студенти сприймають на слух певну інформацію. Тому вправи можуть бути рецептивно-репродуктивними (коли репліки співрозмовників є заздалегідь заданими мовними формами, готовими фразами, кліше, чимось раніше відомим або вивченим) та рецептивно-продуктивними (співрозмовники обмінюються не підготовленими раніше репліками, а імпровізованими) [5, с. 32]. Слід також наголосити, що лише «механічного» знання «чужої» мови недостатньо, важливу роль відіграють знання культури та поведінки людей. Для успішного формування англійської соціокультурної компетентності необхідно залучати лінгвокраїнознавчий аспект, який не тільки покращує рівень мовних знань студентів, а й їх соціокультурну компетенцію, завдяки якому майбутні спеціалісти легко уникають труднощів, перебуваючи за кордоном чи спілкуючись з іноземцями.

Значну допомогу в навчання діалогічного мовлення та формуванні соціокультурної компетентності можуть надати технічні засоби навчання,

а саме відео та аудіоматеріали. Відповідні вправи з використанням відеоматеріалів будуються як озвучування студентами мовлення (реплік) одного або декількох персонажів у відеофрагменті. Озвучування може проводитися за однією з трьох схем. Перша схема полягає в тому, що студенти переглядають відеофрагмент з увімкненим звукорядом. Потім вони дивляться його знову з вимкненим звукорядом, озвучуючи репліки персонажів. Інша, складніша, але більш проблемна та цікава вправа, організується таким чином. Студенти спочатку проглядають відеофрагмент з вимкненим звукорядом, намагаючись здогадатися, які репліки промовляють персонажі (це звичайно можливо тільки з фільмами, де відеоряд дає достатні підстави для здогадок). Після цього знову проглядається фрагмент з вимкненим звукорядом і студенти озвучують репліки персонажів на підставі своїх здогадок. Перед цим доцільно провести загальногрупове обговорення здогадок і припущень та домовитися, як саме треба озвучувати фрагмент за змістом та мовною формою. Потім слідує третій перегляд фрагмента, але вже з увімкненим звукорядом. Студенти зіставляють озвучення з оригіналом, знаходять та обговорюють відмінності та збіги.

Третя схема полягає в тому, що одні персонажі у відеофрагменті розмовляють з екрана, а студенти нібито спілкуються з ними, подаючи репліки. Є навчальні відеофільми, які спеціально розроблені так, що названі вправи в них виконуються практично в кожній частині або в кожному окремому фрагменті. Добрим прикладом є навчальний відеофільм *American Business English*, розроблений в США.

Ще одним прикладом може слугувати розвиток діалогічного мовлення у проектній роботі. Проектна робота передбачає розроблення студентами академічної групи протягом досить тривалого часу (місяць, семестр) якогось розгалуженого завдання-проекту – наприклад випуск групової газети або групового літературно-художнього журналу виучуваною мовою. Кожний студент виконує свою частину роботи, а весь проект взагалі виконується спільними зусиллями через обговорення, дискусії та досягнення консенсусу. Проектна робота вимагає інтегрованого використання всіх видів мовленнєвої діяльності. Результатом проекту є, як правило, якісь письмові роботи (звіти, тексти доповідей, журнал або газета тощо). Щоб досягти цього результату, потрібно збирати та опрацьовувати письмову інформацію. Добрану інформацію, власні думки, плани, пропозиції щодо виконання проекту потрібно обговорювати з іншими виконавцями, щоб досягти якогось рішення (говоріння та аудіювання). А на основі обговорення добираються та читаються нові тексти, пишуться нові розділи роботи або перероблюються вже написані і у такий спосіб студенти залучаються до дискусії і навіть переходять до полілогу.

Результатом діалогічної взаємодії є невимушена та успішна комунікація з представниками іншомовних середовищ.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що діалогові технології, які застосовують на заняттях англійської мови, охоплюють усі структурні компоненти, що й класичні педагогічні технології. Упровадження цих технологій із залученням лінгвокраїнознавчого матеріалу допомагає студентам реалізувати їхні комунікативні вміння в змодельованих ситуаціях спілкування та сприяє ефективному формуванню англомовної соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Література

1. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии : учебно-методическое пособие / Галина Юрьевна Ксензова – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 224с.
2. Пехота О.М. Освітні технології : навч. посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
3. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навчальний посібник / С.В. Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 207 с.
4. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи : пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1989 . – 158с.
5. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. / О.Б. Тарнопольський. – К. : Інкос, 2006. – 247 с.
6. Kusiak Monika. Dialogues in Foreign Language Education / Monika Kusiak. – Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009. – 151 p.

Головня Н.

*аспірант кафедри природничих та математичних дисциплін
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

УДК 37.013.2-027.561

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано та розкрито методологічну сутність поняття “педагогічні умови”. Розглянуто погляди сучасних дослідників щодо педагогічних умов формування професійної мобільності спеціалістів. Визначено педагогічні умови формування професійної мобільності майбутнього вчителя.

Ключові слова: *умови, педагогічні умови, професійна мобільність.*

Головня Н.

*аспірант кафедри естественных и математических дисциплин
Полтавского национального педагогического университета
имени В. Г. Короленка*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

В статье проанализирована и раскрыта методологическая сущность понятия "педагогические условия". Рассмотрены взгляды современных исследователей относительно педагогических условий формирования профессиональной мобильности специалистов. Определены педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего учителя.

Ключевые слова: условия, педагогические условия, профессиональная мобильность.

Golovnya N.

*Graduate student of department of natural and mathematical disciplines of the
Poltava National Pedagogical University named after Korolenko*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING OF PROFESSIONAL MOBILITY

The article analyzes the nature of the methodological concept «pedagogical conditions». Views of modern scholars on pedagogical conditions of forming the professional mobility in future specialists are considered. Pedagogical conditions of the occupational mobility of future teachers are determined.

Keywords: conditions, pedagogical conditions, professional mobility.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах реформування економіки України та виникнення ринку праці різко зріс попит на кваліфікованих робітників, які б були спроможними швидко, без періоду адаптації та стажування, виконувати специфічні професійні завдання і бути готовими до перепідготовки, підвищення кваліфікації і, навіть, до зміни професії.

Практика останніх років свідчить, що в сучасних соціально-економічних умовах, які склалися в Україні, педагогічна наука не може лишатись осторонь питання підготовки професійно мобільних спеціалістів. Серед комплексу складних проблем, пов'язаних з підготовкою конкурентоспроможного на ринку праці фахівця, однією з винятково важливих є формування професійної мобільності майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. На разі в педагогічній літературі з'явилося чимало праць, присвячених проблемі формування професійної мобільності (Л. Данилова, О. Симончук, О. Щербак, Б. Ігошев, О. Нікітіна, О. Малигіна, Н. Коваліско, Г. Осипов, Е. Зеєр, І. Дичківська,

В. Воронкова, Е. Сайфутдінова, Є. Іванченко, Н. Василенко, П. Сорокін, Ю. Биченко, Ю. Гурова та Т. Сильвестрова, В. Нефедова, Л. Шевченко, О. Абдулліна, Ф. Гайсін і Ф. Фаїзов, Н. Ничкало, М. Д'яченко та Л. Кандибович та ін.).

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою цієї статті є аналіз методологічної сутності поняття «педагогічні умови», визначення педагогічних умов організації формування професійної мобільності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки потреби ринку праці вимагають докорінної перебудови структури навчально-виховного процесу, важливо організувати такі педагогічні умови навчального процесу, щоб ці компоненти взаємодіяли, і процес засвоєння теоретичної інформації відбувався паралельно з практичною діяльністю.

У філософському аспекті поняття «умова» означає сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни даного об'єкту [12, с. 286]. У словнику з освіти та педагогіки «умова» визначено як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості [9, с. 36]. А. Семенова за В. Стасюк у Словнику-довіднику з професійної педагогіки визначають «педагогічні умови» як обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [10, с. 243].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити такі аспекти визначення поняття «умови»: як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач (А. Найн); як сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності (С. Ожегов); як єдність об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища (Н. Яковлева); як ставлення предмета до явищ, що його оточують і без яких його існування неможливе (Ю. Загородній); як правила, що забезпечують оптимальну діяльність (С. Борукова); як категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети (О. Пехота); як підсумок цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів, змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей (В. Андреев); як взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність

навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В. Манько); як сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей (М. Малькова) [2].

Залежно від способу впливу на освітній процес, педагогічні умови поділяються на зовнішні та внутрішні [1, 85]. В. Жернов зазначає, що зовнішні умови виступають продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища й реалізуються через відповідні фактори. Під внутрішніми автор розуміє педагогічні умови, що є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу і становлять сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне вирішення цих завдань.

Досліджуючи процес формування професійної мобільності майбутніх економістів, Є. Іванченко визначає педагогічну умову як обставину, що впливає на розвиток професійних та особистісних якостей студентів і врахування якої необхідне для ефективного формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання, та наполягає на врахуванні таких педагогічних умов:

- створення позитивної мотиваційної установки на професійну мобільність при особистісно-орієнтованому навчанні;
- використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх економістів;
- застосування сучасних інформаційних технологій для навчання студентів засобом розв'язання професійних завдань [4].

В. Зінченко виділяє такі педагогічні умови:

- забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу фундаментальних економічних дисциплін зі змістом господарської діяльності підприємств при набутті студентами знань, умінь і навичок вирішення організаційно-управлінських та фінансово-господарських завдань;
- спрямування фундаментальної економічної освіти на формування у студентів мотивів до оволодіння професійно значущими знаннями та вміннями; наближення процесу підготовки студентів до практичної діяльності економіста сучасного підприємства [3]

У свою чергу О. Кедряшева називає педагогічні умови, які сприяють більш ефективному формуванню готовності до професійної мобільності студентів:

- урахування індивідуального рівня сформованості готовності студентів до професійної мобільності;
- суб'єкт-суб'єктні відносини між студентами і педагогами;

- використання моделі формування готовності до професійної мобільності, відповідних індивідуальних та групових форм і методів організації навчального процесу;
- високий рівень готовності до професійної мобільності самого викладача, задіяного в процесі підготовки майбутніх спеціалістів;
- посилення соціально-особистісного та професійного напрямку змісту дисципліни «Іноземна мова» для студентів, активне використання варіативності навчального матеріалу;
- систематична діагностика рівня готовності до професійної мобільності майбутніх спеціалістів [5].

О. Нікітіна зазначає, що процес формування готовності майбутнього педагога до професійної мобільності буде успішним, якщо в освітньому процесі вишу будуть створені такі педагогічні умови:

- реалізація структурно-змістовної моделі процесу формування професійної мобільності майбутнього педагога;
- побудова процесу професійної підготовки на основі принципу коеволюції (одночасного розвитку) професійної й особистісної мобільності фахівця;
- у навчальний план педагогічного вишу буде включений і реалізований спецкурс «Професійна мобільність як основа й умова самореалізації фахівця» [8].

Науковець стверджує, що зазначені умови утворюють органічну єдність середовища, різних напрямків педагогічної діяльності і вільного вибору форм самореалізації суб'єктного досвіду студента, активізують професійне мислення й аналіз власної діяльності, забезпечують взаємодію суб'єктів процесу професійної підготовки.

У якості першої педагогічної умови О. Нікітіна виділила реалізацію структурно-змістовної моделі процесу формування професійної мобільності майбутнього педагога. Реалізація цієї умови припускає виявлення реальної ситуації, що забезпечує процес формування професійної мобільності майбутнього педагога: готовність педагогів до формування мобільного фахівця і готовність студентів сприймати цей процес як особистісно-значущий.

Готовність педагога до формування професійної мобільності в ході професійної підготовки визначається його позицією в ціннісно-смысловій взаємодії з майбутніми фахівцями.

Критеріями готовності педагога до формування професійної мобільності є:

- знання сутності мобільності і її ролей у професійній самореалізації;

- уміння, що характеризують його майстерність (визначити навчально-виховні цілі; обґрунтувати принципи, що визначають стратегію діяльності з формування мобільності майбутнього педагога; моделювати систему взаємодії зі студентами з метою створення «дидактичного простору», що сприяє активному прояву мобільності студента; здійснювати моніторинг й аналізувати результати педагогічного процесу);

- активна позиція викладача – за, В. М'ясищевим, домінуючі відносини, що визначають його професійні дії в організації методів активного навчання, вирішенні будь-якого питання або в досягненні поставленої мети [7].

Т. Левченко зазначає, що ефективність процесу засвоєння тієї чи іншої інформації залежить від особистісних властивостей суб'єктів навчання, системи їх потреб, мотиваційних установок, емоційно-вольових особливостей, здібностей, попереднього досвіду, засобів засвоєння та переробки інформації [6, с. 89].

Загальновідомо, що діяльності без мотиву не існує. Саме мотиви визначають діяльність людини і є джерелом активності особистості та умовою ефективного формування професійної мобільності.

За цієї умови формування вертикальної професійної мобільності відбувається в таких напрямках:

- визнання студента активним суб'єктом освітнього процесу, а його особистості вищою цінністю виховання;
- підвищення самосвідомості громадянина, спроможного реалізувати себе в умовах ринкової економіки; носія, зберігача й гаранта науково-технічних досягнень;
- накопичення продуктивного досвіду формування планетарного наукового, інформаційного, культурного, економічного простору;
- формування «Я – концепції» вільної, життєлюбної, фізично та психічно здорової особистості, яка здатна нести відповідальність за свої рішення, яка володіє знаннями техніки, підприємництва та бізнесу;
- підвищення саморозвитку студента як суб'єкта діяльності, особистості, індивідуальності.

Формування горизонтальної професійної мобільності відбувається в таких напрямках:

- залучення до національної культури;
- розвиток інтелектуального й творчого потенціалів особистості шляхом забезпечення її повноцінною, високоякісною освітою;
- посилення мотивації та активне стимулювання самостійного засвоєння знань;

• посилення інтересу до майбутнього фаху, особливо це стосується тих студентів, які зробили вибір професії несвідомо, спадково чи за настановою батьків.

Н. Черкесзаде, визнаючи міжпредметні зв'язки як дидактичну умову, підкреслює, що при правильній дії міжпредметні зв'язки не тільки сприяють систематизації процесу навчання й підвищенню міцності засвоєння знань студентами, але й викликають посилення пізнавального інтересу до навчання та, водночас, залучають до наукових законів природи, ідей та теорій. Як наслідок, знання стають не тільки конкретними, але й узагальненими, що дає майбутнім фахівцям можливість переносити ці знання в нові ситуації і застосовувати їх на практиці [11].

За цієї умови формування вертикальної професійної мобільності відбувається в таких напрямках:

- створення у студентів цілісної картини світу;
- налаштованість на безперервну освіту для подальшого кар'єрного росту.

Формування горизонтальної професійної мобільності відбувається в таких напрямках:

- посилення дослідницької складової теоретичної підготовки студентів через впровадження нових видів міжпредметних завдань;
- постійне узгодження досвіду студента з науковим змістом завдань;
- введення знань про засоби виконання навчальних дій, виокремлюючи загальні та специфічні;
- формування «надпрофесійних» знань.

У процесі підготовки майбутніх вчителів одним із напрямків реалізації міжпредметних зв'язків є процес застосування сучасних інформаційних технологій для створення, переробки, збирання й розповсюдження різних видів інформації.

Висновки. Отже, підводячи підсумки на основі досліджень О. Нікітіної та Є. Іванченко, можна виділити такі педагогічні умови формування професійної мобільності майбутнього вчителя:

- створення позитивної мотиваційної настанови на професійну мобільність при особистісно-орієнтованому навчанні;
- використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання майбутніх вчителів педагогічного вишу;
- застосування сучасних інформаційних технологій для навчання студентів засобом розв'язання професійних завдань;
- побудова процесу професійної підготовки на основі принципу коеволюції (одночасного розвитку) професійної й особистісної мобільності фахівця;

• створення ситуації дидактичного вибору (вибір форм, методів та змісту навчання).

На нашу думку, саме комплексне застосування цих умов сприятиме можливості використовувати ефективні способи формування професійної мобільності майбутніх вчителів у вищому навчальному закладі.

Література

1. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза : монография / В. И. Жернов. – Магнитогорск : Магнитогорский гос. пед. ин-тут, 1999. – 116 с.
2. Жукович-Дородних Н. М. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ I-II рівня акредитації. [Електронний ресурс] / Н. М. Жукович-Дородних // Вісник НГУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – Випуск 3’2009 – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2009-3-2/03_Gukovich-Doridnik.pdf
3. Зінченко В. О. Формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. О. Зінченко. – Луганськ, 2008. – 20 с.
4. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : дис. на здобуття наук. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Є. А. Іванченко. – О. ., 2005. – 203 с.
5. Кердяшева О. В. Педагогические условия формирования готовности к профессионалой мобильности студентов в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Оксана Вячеславовна Кердяшева. – Воронеж, 2010. – 20 с.
6. Левченко Т. І. Про поняття педагогічного клімату в процесі навчання // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К. : ІСДО. – 1998. – № 6. – С.89.
7. Мясичев В. Н. Психология отношений [текст] / В. Н. Мясичева // Под ред. А. А. Бодалева. / Вступ стаття А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Ин-т практ. психологии», Воронеж: Изд-во НПо «МОДЕК», 1998. – 386 с.
8. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Елена Александровна Никитина. – Иркутск., 2006, – 180 с.
9. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
10. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
11. Федорова В. Н., Междпредметные связи. На материале естественнонаучных дисциплин средней школы [Текст] : методические рекомендации / В. Н. Федорова, Д. М. Кирюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 152 с.
12. Философская энциклопедия: В 5 т. / [науч. ред. Ф. В. Константинов]. – М. : Советская энциклопедия», 1964. – Т. 5. – 1964. – 740 с.

Григоренко Г.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики викладання спортивно-педагогічних дисциплін, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 379:372

ЗДОРОВ'ЯТВОРЧА СУТНІСТЬ СИЛОВИХ ВИДІВ СПОРТУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

В статті розкрито теоретико-методологічні аспекти формування професійних якостей вчителя фізичної культури, надана характеристика основних форм спортивно-педагогічної підготовки вчителів з силових видів спорту, визначені особливості фізичних вправ, які спрямовані на особистісно-орієнтований підхід у інтерактивному навчанні.

Ключові слова: *здоров'ятворча діяльність, інтерактивне навчання, культура здоров'я, особистісно-орієнтований підхід, силові види спорту.*

Григоренко Г.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методики преподавания спортивно-педагогических дисциплин, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ЗДОРОВЬЕТВОРЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ СИЛОВЫХ ВИДОВ СПОРТА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье раскрыты теоретико-методологические аспекты формирования профессиональных качеств учителя физкультуры, дана характеристика основных форм спортивной подготовки учителей по силовым видам спорта, определены особенности физических упражнений, направленных на личностно-ориентированный подход в интерактивном обучении.

Ключевые слова: *здоровьетворческая деятельность, интерактивное обучение, личностно-ориентированный подход, культура здоровья, силовые виды спорта.*

Hryhorenko H.

Senior Teacher of the Chair of Teaching Methods of Sport and Pedagogical Disciplines, Candidate of Pedagogical Sciences of the SHEI "Donbas State Pedagogical University"

HEALTHCREATIVE ESSENCE OF POWER SPORTS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL TRAINING OF THE STUDENTS OF THE FACULTY OF PHYSICAL EDUCATION

In the article there are uncovered the relevant questions of the modern paradigm of education of Ukraine, the theoretical and methodological aspects of the formation of the professional qualities of a Physical Training teacher. They are based on the scientific positions of the leading scientists in the field of healthcreative technologies of learning students and future teachers in the national educational system of the country, such as V. Horaschuk, V. HriHorenko, I. Zhuravlev, S. Omelchenko, S. Smolov. There is presented the characteristic of the main forms of athletic training of students and future teachers in power sports, which include its structural components. General physical training ensures the development of the physical abilities and improves the motor skills of an individual. Technical training is an individual formation of the structure of the competitive exercises of power and speed-power orientation. Special functional training provides the necessary results through exercises aimed at the development and improvement of the whole organism. Formation of psychosomatic health of students and future teachers of physical education is provided by the awareness of the necessity of its preserving and strengthening through the power sports. There represented the general characteristic of exercises of professional training of students in strength sports (weightlifting). The attention is focused on the use of the advanced educational technologies aimed at the personality-centered approach to the interactive learning, as well as to the formation of the motivation to healthcreative activities and self-perfection.

Key words: *healthcreative activities, interactive learning, personality-centered approach, health culture, power sports.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з завданнями. Сучасна педагогічна деонтологія розглядає професійно-педагогічну діяльність викладача факультету фізичного виховання педагогічного університету як складну соціально-педагогічну систему когнітивних, аксіологічних, праксіологічних, психомоторних, психосоматичних, мотиваційно-потребнісних, суспільно-духовних цінностей, на засадах яких він формує у студентів здатність до продуктивного розвитку та збереження у учнів загальноосвітньої школи психосоматичного здоров'я, виховання їх культури здоров'я [1,2,3,4,5,10], формування здоров'ятворчої особистості. При цьому викладач повинен свою професійно-педагогічну практику здійснювати на основі сучасних наукових положень, які відображають закономірності духовного, фахового, громадянського, соціального становлення творчо спрямованого вчителя фізичного виховання, якому притаманні високий рівень педагогічної майстерності у сфері здоров'ятворчої діяльності [4,5,6,7,8]. Актуальність проблеми формування у майбутнього вчителя фізичного виховання здібностей до здоров'ятворчої діяльності обумовлена не тільки цілями та тенденціями розвитку сучасної педагогічної деонтології, а в

першу чергу тим станом психосоматичного здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл України, який такі відомі вчені, як І.Бех, В.Горащук, В.Григоренко, С.Омельченко визначають, як кризову соціально-педагогічну ситуацію, що загрожує безпеці країни і уже не вирішується лікувальними засобами [1,2,3,5,10]. У викладеному контексті І.Бех наголошує на тому, що «дитяча захворюваність зросла за багатьма показниками, так 80% дітей дошкільного віку мають відхилення в здоров'ї, нервово-психічними розладами, зокрема невротами, страждає третина школярів. До закінчення 11-го класу у 42% учнів – хронічні захворювання, 50% мають порушення у розвитку і функціях різних систем організму» [1, с.215-216]. Особливої актуальності у системі фізичного виховання, спортивної підготовки, професійно-трудового самовизначення учнів загальноосвітньої школи набирає проблема формування їх здатності до здоров'ятворчої діяльності, на основі якої школярі набувають ознак здоров'ятворчої особистості, що здатна до компетентного вирішення життєво-соціальних завдань самореалізації [1,2,3,4,5,10,12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зв'язку з викладеною аргументацією майбутній вчитель фізичного виховання повинен оволодіти сучасними технологіями здоров'ятворчої діяльності учнів загальноосвітньої школи, які забезпечують гарантоване досягнення випередженого результату розвитку їх психосоматичного здоров'я, формування культури здоров'я особистості. Такі відомі вчені, як В.Григоренко, В.Муравйов аргументовано доводять, що найбільш ефективними педагогічними формами професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до здоров'ятворчої діяльності є теорія і методика з індивідуально обраного студентом виду спорту, в межах якого він творчо реалізує спортивну та фахову обдарованість, змагальні та свої професійно-педагогічні амбіції [5,9]. Спираючись на наукові праці таких відомих вчених в галузі здоров'ярозвиваючої освіти, як В.Горащук, В.Григоренко, І.Журавльов, С.Омельченко, які аргументовано довели, що системні ефекти розвитку, соціалізації, освіти, духовно-естетичного виховання, інтеграції учнів загальноосвітньої школи в суспільно-соціальні відносини можливі тільки за умов розвитку, збереження, удосконалення психосоматичного здоров'я підростаючого покоління України, формування його здорового способу життя, культури здоров'я особистості [2,3,4,5,6,10] ми дійшли висновку, що професійно-педагогічну підготовку студентів факультету фізичного виховання в аспекті їх здоров'ятворчої практики потрібно технологізувати та інтерактивно структурувати.

Такий науково-методичний підхід до фахової підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання за твердженням В.Григоренка забезпечить практичну реалізацію «феноменології педагогічної технології, яка полягає

в тому, що в цій цілеспрямованій дидактичній системі органічно поєднуються педагогічний талант, культура, громадянська позиція вчителя фізичного виховання з ціннісними орієнтаціями, життєвим досвідом, надіями, інтересами, здібностями, здоров'ятворчими очікуваннями його вихованців як творча умова ефективної самореалізації педагога та продуктивного формування соціально, духовно, психосоматично здорової особистості, здатної компетентно вирішувати свої життєво-соціальні завдання, проблеми»[4, с.95-101].

Технологізацію професійно-педагогічної підготовки студентів факультету фізичного виховання у системі вищої професійної підготовки ми розглядали, як духовно-пізнавальний феномен розвитку у майбутнього вчителя фізичного виховання здоров'ятворчої майстерності. При цьому ми спиралися на фундаментальне наукове узагальнення В.Г.Григоренка, який аргументовано довів, що «феноменологія педагогічних технологій полягає в тому, що у їх структурі органічно (комплементарно) поєднуються духовні, гносеологічні, фахові, суспільно-соціальні, світоглядні здібності і можливості педагога в галузі фізичної культури з життєвим досвідом, задатками та здібностями, життєвими цілями, мотивами і потребами, надіями на щасливе майбутнє життя дитини, підлітка, дорослого, які стан психосоматичного здоров'я, культуру здоров'я особистості усвідомлюють як найвищу цивілізаційну цінність» [4, с. 98-101].

Формулювання мети статті. Основою метою нашого дослідження було теоретичне та методологічне обґрунтування здоров'ятворчої сутності силових видів спорту в системі професійно-педагогічної підготовки студентів факультету фізичного виховання. Дослідження проводилось у відповідності до комплексної теми науково-дослідницької роботи кафедри методики викладання спортивно-педагогічних дисциплін Донбаського державного педагогічного університету та системи модульного планування навчально-тренувальної практики з пауерліфтингу, що входять до складу системи професійно-педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання загальноосвітньої школи та позашкільних спортивних закладів. Методологічною основою нашого дослідження став системно-структурний підхід до вирішення поставленої проблеми. В процесі дослідження ми використовували такі методи: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, моделювання, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Технологічно структурована професійно-педагогічна підготовка вчителя фізичного виховання є одним із продуктивних напрямків вирішення проблеми подолання кризового стану психосоматичного здоров'я підростаючого покоління України, яке буде здатне пізнавати оточуючий світ, творчо його удосконалювати, пізнавати себе і творити особистісну культуру здоров'я, що

є найвищою духовно-соматичною цінністю людини, цивілізації. За аргументованим твердженням В.Григоренка, С.Омельченко, ці проблеми потрібно вирішувати шляхом виховання у учнів загальноосвітньої школи духовно-ціннісного, компетентісного, соціального відношення до особистісного психосоматичного здоров'я, культури здоров'я, які формуються тільки в умовах взаємозв'язку соціальних інститутів суспільства, що опікуються проблемою становлення здоров'ятворчої особистості [3,4,5,10]. Особливу конструктивну позицію у вирішенні цієї проблеми В.Григоренко, С.Омельченко, А.Хуторський віддають саме інституту національної освіти, фізичній культурі, якості професійної підготовленості вчителів загальноосвітньої школи до здоров'ятворчої діяльності [3,5,10,14].

Викладене узагальнення ми використали, як концепт структурування інноваційної педагогічної технології фахової підготовки студентів факультету фізичного виховання Донбаського державного педагогічного університету до здоров'ятворчої діяльності в умовах систематичних занять силовими видами спорту (пауерліфтинг). Вищезначені спортивно-педагогічні дисципліни ми розглядали, як потужні соціально-виховні фактори, що ефективно, з великим рівнем вірогідності, формують у студентської молоді саногенне мислення, здоров'ятворчий світогляд, психомоторні здібності, здоровий спосіб життя, культуру здоров'я особистості, яка їх усвідомлює як духовно-соціальні цінності. Теоретичні, організаційно-педагогічні, спортивно-деонтологічні дослідження розглядають силові види спорту (пауерліфтинг), як педагогічну систему різноманітних фізичних вправ, динамічним компонентом яких є додаткове обтяжування з метою індивідуалізованого розвитку у людини силових та швидко-силових психомоторних здібностей, рухливості у суглобах, особистісного формування її психосоматичного здоров'я, здоров'ятворчої компетентності [6,7,8,11,13].

Силові види спорту, пауерліфтинг, за твердженням А.Коршунова, В.Муравйова, С.Смолова, К.Фредерика є ефективними педагогічними системами, що формують у людини здоров'ятворчий світогляд, відчуття краси, сили, здорового тіла, психомоторної працездатності, здібностей духовно-соціальної самореалізації особистості [7,9,11,13].

Викладена аргументація щодо ефективності силових видів спорту (пауерліфтингу) в системі національної освіти та фізичної культури обумовила включення цих педагогічних систем в фахову підготовку майбутніх вчителів фізичного виховання, основ здоров'я, які в умовах спортивної підготовки з вищезначених дисциплін формують академічні, дидактичні, організаційні, управлінські, комунікативні, корегуючі, здоров'ятворчі професійно-педагогічні здібності, на засадах яких вони

продуктивно реалізують інтерактивні форми фізичного виховання, спортивної підготовки, формування психосоматичного здоров'я, культури здоров'я, здоров'ятворчої компетентності учнів загальноосвітньої школи.

Спортивна підготовка вчителів для роботи в умовах загальноосвітньої школи охоплює науково-методично, технологічно, психолого-педагогічно, медико-біологічно структуровані її компоненти, що забезпечують психосоматичний, інтелектуальний, психомоторний, духовно-соціальний розвиток людини у наступних педагогічних формах:

- **загальна фізична підготовка** забезпечує розвиток: силових, швидкісних, швидкісно-силових, координаційних здібностей, рухливості у суглобах, спритності; аеробної та анаеробної витривалості; моторно-вісцеральної і вісцеромоторної регуляції; функціональної резистентності організму; удосконалення фонду життєво-актуальних рухових навичок і вмій;

- **технічна підготовка** забезпечує індивідуалізоване формування біомеханічної та кінематичної структури змагальних вправ з силових видів спорту - пауерліфтингу («присідання зі штангою на плечах», «жим штанги на горизонтальній дошці», «тяга станова»), що використовуються з метою вирішення ситуативних змагальних завдань. Технічна підготовка спортсмена (підлітка, дорослого) реалізується шляхом індивідуального формування комплексного аналізатору людини, що забезпечує продуктивну реалізацію багаторівневої системи управління її рухової діяльності силової та швидкісно-силової спрямованості;

- **спеціальна функціональна підготовка** охоплює розвиток організму людини на клітинному, тканинному, органному, системному та цілісному рівнях його онтологічної організації (будови) шляхом удосконалення його моторно-вісцеральної та вісцеромоторної регуляції, що системно і міжсистемно розвиваються під впливом пропріоцепції, джерелом якої є:

- фізичні вправи силової, швидкісно-силової структури, що виконуються з різною потужністю та обсягом результату максимального тесту);

- фізичні вправи, що формують рухливість у суглобах та статико-динамічну функцію опірно-рухливого апарату (утримання штанги на плечах, випрямлених руках, розігнутої спини, тощо);

- вправи з релаксації, відповідного масажу нервово-м'язової системи, аутотренінгу, відновлювальних фізіотерапевтичних процедур, тощо;

- вправи спеціально-функціональної спрямованості, що виконуються з різною потужністю та залежним від неї обсягом у формі стандартного навантаження, повторно-прогресуючого навантаження, комбінованого навантаження;

- *фізичні вправи на тренажерах* з гумовим, пружним, гідравлічним, блоковим, становим супротивом (динамічний, ізометричний, комбінований супротив, протидія).

- *формування особистісного психосоматичного здоров'я* спортсмена, яке ним усвідомлюється як безальтернативна цінність та умова спортивної, навчальної, соціальної самореалізації людини, в межах яких реалізується його інтелектуальна, психологічна, тактико-технічна, мотиваційно-потребнісна, духовно-естетична підготовка, яка забезпечує формування психічного, соматичного, духовного, соціального здоров'я особистості.

Викладені педагогічні, психологічні, медико-біологічні, соціально-суспільні, інтерактивно структуровані здоров'ятворчі можливості силових видів спорту, пауерліфтингу, а також наукові основи педагогічної деонтології, валеології, наскрізна (діахронна) позиція принципу оздоровчої спрямованості вищезначених педагогічних систем дозволили нам організувати професійно-педагогічну підготовку студентів факультету фізичного виховання, як освітньо-виховну структуру, що формує у майбутніх педагогів здатність до здоров'ятворчої діяльності та активної пропаганди здорового способу життя (громадянська, гуманістична, суспільно-соціальна функція (роль) вчителя фізичного виховання).

Висновки та перспективи подальших пошуків. Особистісно-орієнтований підхід у фаховій підготовці студентів факультету фізичного виховання з силових видів спорту, використання інтерактивних педагогічних технологій під час їх навчально-тренувальних занять відкривають перспективи вирішення загальних проблем національної освіти шляхом особистісної актуалізації, науково-дослідницької діяльності, духовно-естетичного розвитку особистості, фахово-ціннісного самовизначення, гуманістично-соціальної самореалізації, забезпечують формування персоніфікованої культури педагога з фізичної культури, в лоні яких виховується сучасна здоров'ятворча та життєво-конструктивна особистість учнів загальноосвітніх шкіл, здатних до реалізації духовно-економічних, соціально-гуманістичних ідей розвитку України. Перспективу подальшого нашого дослідження вбачаємо в проєктивній розробці соціально-педагогічних технологій особистісно орієнтованого формування здоров'ятворчої особистості учнів загальноосвітньої школи та соціальну адаптацію учнів з особливими потребами для їх активної інтеграції в освітнє середовище.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

2. Горашук В.П. Формирование культуры здоровья учащихся: теория и практика / В.П.Горашук. – Луганск: Альма-матер, 2003. – 376 с.
3. Григоренко В.Г. Теоретичні та практичні аспекти побудови концептуальної моделі формування професійних здібностей педагога: теорія і практика / В.Г.Григоренко. – Одеса: Вид-во ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2003. – 167 с.
4. Григоренко В.Г. Педагогічні технології особистісно орієнтованого формування у учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я: теорія та практика / В.Г.Григоренко, Г.В.Григоренко, С.О.Омельченко та ін. // За загальною редакцією В.Г.Григоренка, С.О.Омельченко. – Слов'янськ: Вид-во СДПУ, 2010. – 346 с.
5. Григоренко В.Г. Інноваційні організаційно-педагогічні умови функціонування інтерактивних виховних технологій особистісно орієнтованого формування в учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я / В.Г.Григоренко. – Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць // [За ред. професора В.І.Сипченка]. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – Вип. LV. – Ч. III. – С. 196 – 207.
6. Журавлев И. Пауэрлифтинг: теория и методика / И.Журавлев // Спорт в школе. – 2008. - № 22 – 23. – С. 39 – 45.
7. Коршунова А.В. Пауэрлифтинг: теория и практика / А.В.Коршунова. – Хабаровск: Олимп, 2007. – 201 с.
8. Лукьянов М.Е. Тяжелая атлетика для юношей / М.Е.Лукьянов, А.И.Филамеев. – М.: Физкультура и спорт, 2010. – 210 с.
9. Муравьев В.Л. Пауэрлифтинг–путь к силе / В.Л.Муравьев. – М.: “Светлана П”, 2010. – 160 с.
10. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: Монографія / С.О.Омельченко. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 352 с.
11. Смоллов С.Ю. Упражнения силового троеборья / С.Ю.Смоллов // Атлетизм. – 2010. - № 32. – С. 31 – 36.
12. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: “К.І.С.”, 2003. – 296 с.
13. Фредерик К. Всестороннее руководство по развитию силы: технологии / К.Фредерик. – М.: Советский спорт, 2009. – 180 с.
14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. - № 2. – С. 63 – 66.
15. Шевченко Г.П. Духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи / Г.П.Шевченко // Педагогика. – 2008. - № 9. – С. 11 – 22.

Кошелева Н.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інженерної педагогіки та психології Української інженерно-педагогічної академії

УДК 378.1:62

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

Статтю присвячено актуальній проблемі підвищення якості інженерно-педагогічної освіти. Визначено важливу роль формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів для вирішення зазначеної проблеми. За результатами аналізу позицій дослідників щодо змісту і структури професійної спрямованості розроблено варіант моделі професійно-педагогічної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів. Визначено систему провідних мотивів підготовки і самопідготовки майбутніх інженерів-педагогів до педагогічної діяльності у процесі навчання у ВНЗ, що є важливою складовою їх професійно-педагогічної спрямованості. Запропоновано використання системи завдань з дисциплін різних циклів, спрямованих на ефективне формування досліджуваної спрямованості.

Ключові слова: *інженери-педагоги, професійна спрямованість, професійно-педагогічна спрямованість, педагогічна підготовка у ВНЗ, мотиви підготовки до інженерно-педагогічної діяльності, інженерно-педагогічна діяльність.*

Кошелева Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии Украинской инженерно-педагогической академии

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Статья посвящена актуальной проблеме повышения качества инженерно-педагогического образования на основе формирования профессионально-педагогической направленности будущих инженеров-педагогов. С учетом результатов анализа психолого-педагогической литературы разработаны вариант модели профессионально-педагогической направленности будущих инженеров-педагогов и система ведущих мотивов подготовки будущих инженеров-педагогов к педагогической деятельности в процессе обучения в ВУЗе. Предложено использование системы заданий по

дисциплінам різних циклів, направлених на ефективне формування досліджуваної направленості.

Ключевые слова: *інженери-педагоги, професійна направленість, професійно-педагогічна направленість, педагогічна підготовка в ВУЗе, мотиви підготовки к інженерно-педагогічній діяльності, інженерно-педагогічна діяльність.*

Kosheleva N.

candidate of pedagogical sciences, Associate Professor at the Department of Engineering Pedagogical and Psychology of the Ukrainian Engineering Pedagogical Academy

MODERN APPROACHES TO FORMATION OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS ' PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ORIENTATION IN THE PROCESS OF PREPARATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Article is devoted to an actual problem of engineering pedagogical education quality improvement on the basis of formation of future engineers-teachers' professional and pedagogical orientation. Taking into account results of the psychological and pedagogical literature analysis the option of model of future engineers-teachers' professional and pedagogical direction and system of the leading motives of their training for pedagogical activity in the process of studying at higher educational establishment are developed. Usage of tasks on disciplines of various cycles directed to the effective formation of the investigated orientation is offered.

Keywords: *engineers-teachers, professional orientation, professional and pedagogical orientation, pedagogical preparation in higher educational establishment, motives of preparation for engineering and pedagogical activity, engineering and pedagogical activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Актуальність обраної теми обумовлена необхідністю розвитку галузей національної економіки, що неможливо без збільшення кількості і вдосконалення якості підготовки фахівців робочої кваліфікації, а отже, і педагогів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), що здійснюють їх навчання. Актуальною проблемою підготовки майбутніх викладачів ПТНЗ (інженерів-педагогів) є підвищення її якості та ефективності. Водночас, практика їх підготовки містить низку протиріч між змістом і технологіями навчання та вимогами професії: зокрема зміст багатьох робочих програм з педагогічних дисциплін передбачає здебільшого загальнотеоретичну підготовку, слабо пов'язану з майбутньою спеціалізацією та практичною діяльністю інженерів-педагогів; методи і форми навчання часто є інформаційно-повідомлювальними, розрахованими на засвоєння та відтворення інформації; основний акцент в

інженерно-педагогічній освіті робиться на вивченні інженерних дисциплін, що зменшує цінність та значущість формування психолого-педагогічних компетенцій у свідомості майбутніх інженерів-педагогів і т.ін. Із цього випливає той факт, що випускники витрачають багато часу й зусиль на адаптацію до реальної педагогічної діяльності. Для розв'язання зазначених та інших протиріч необхідна модернізація системи їх підготовки у ВНЗ, і в першу чергу увага має приділятися формуванню спрямованості майбутніх інженерів-педагогів на педагогічну діяльність як підґрунтя для успішного оволодіння професією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Спрямованість є однією з найважливіших якостей особистості студента та знаходить свій вираз у цілях і мотивах його поведінки, потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, установках [2, с. 81]. Відповідно, всі перераховані складники професійної спрямованості майбутніх фахівців містяться у сфері обраної ними професійної діяльності. Питання, пов'язані з формуванням професійної спрямованості майбутніх фахівців (зокрема й педагогів), досліджували Г. Балл, В. Волкова, О. Ганопольський, М. Дьяченко, Е. Зеер, В. Зінченко, Г. Красильникова, С. Крягжде та ін., проте не всі аспекти досліджуваної проблеми знайшли висвітлення у науково-педагогічній літературі. У роботі ми пропонуємо розглянути специфіку формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів з позицій системного та синергетичного підходів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета роботи – визначити зміст та особливості формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів у процесі підготовки у ВНЗ з позицій системного та синергетичного підходів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначає М. Дьяченко, розвиток особистості студентів під час навчання у ВНЗ проходить низку етапів [2, с. 36-37]:

1) етап цілісного розвитку особистості, пов'язаний зі входженням у нову соціальну роль, освоєнням засад професії, формуванням первинного усвідомленого ставлення до неї;

2) етап спеціалізованого розвитку особистості, пов'язаний з професійним самовизначенням, набуттям самостійності, посиленням уваги до спецпредметів, зміцненням професійних мотивів діяльності;

3) етап зміцнення професійної готовності, пов'язаний з формуванням установок на майбутню роботу, засвоєнням найбільш раціональних способів професійної діяльності, набуттям необхідних знань, умінь, якостей тощо.

Найважливіше, що в цей період у майбутніх фахівців має закріпитися впевненість у правильності зробленого вибору. Е. Зеер відзначає, що в

процесі професійної підготовки відбувається процес кристалізації професійної спрямованості особистості [3, с. 112-113], унаслідок чого засвоєння майбутнім фахівцем певної соціально-професійної ролі сприяє позиціонуванню ним себе як представника певної професійної спільноти.

Щодо змісту поняття «професійна спрямованість», то позиції дослідників з цього питання є близькими. Так, наприклад, О. Ганопольський визначає професійно-педагогічну спрямованість як сукупність низки якостей особистості: мотиваційної спрямованості на оволодіння професією інженера-педагога, наявності потреби здобуття психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, інтересу до майбутньої професійної діяльності та задоволення від її виконання [1, с. 10]. Г. Красильникова вважає, що професійна спрямованість – це інтегральна якість особистості, яка визначає відношення до професії, потребу в професійній діяльності і готовність до неї. До якостей, що характеризують професійну спрямованість особистості інженера-педагога, дослідниця рекомендує віднести професійну позицію, професійно-ціннісні орієнтації, мотиви, покликання до інженерно-педагогічної діяльності, а також суспільну активність, домінантність, соціальний оптимізм і т.ін. [4]. В. Сластьонін стверджує, що професійно-педагогічна спрямованість є тим каркасом, навколо якого компонуються основні професійно значущі властивості особистості педагога, і містить інтерес до професії вчителя, педагогічне покликання, професійно-педагогічні наміри і схильності [6]. Результати аналізу науково-педагогічних джерел дозволили розробити авторську модель професійно-педагогічної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів, зміст складових якої представлений у табл. 1.

Таблиця 1

**Модель професійно-педагогічної спрямованості
майбутніх інженерів-педагогів**

<i>Структурні компоненти спрямованості</i>	<i>Зміст структурних компонентів професійно- педагогічної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів</i>
<i>1</i>	<i>2</i>
1) Усвідомлення потреби в ефективній підготовці до інженерно-педагогічної діяльності у процесі навчання у ВНЗ	а) потреба у випереджальній побудові й особистісному засвоєнні цілісного образу майбутньої інженерно-педагогічної діяльності; б) потреба в реалізації власних педагогічних пріоритетів під час педагогічної підготовки; в) потреба у швидкій адаптації до вимог фахової сфери та в успішній соціалізації завдяки інженерно-педагогічній діяльності

Продовження табл. 1

1	2
<p>2) Наявність стійких мотивів підготовки і самопідготовки до інженерно-педагогічної діяльності у процесі навчання у ВНЗ</p>	<p>а) мотиви забезпечення власної відповідності як інженера-педагога вимогам суспільства та професії; б) мотиви засвоєння змісту педагогічної професії на рівні, необхідному для досягнення високого ступеня професіоналізму; в) мотиви реалізації власних здібностей і творчого потенціалу у педагогічній сфері; г) мотиви забезпечення особистісного психологічного комфорту під час адаптації у фаховому середовищі і психологічної неконфліктності професійних очікувань і реальності; д) мотиви забезпечення власного фахового й особистісного саморозвитку</p>
<p>3) Сформованість інтересу до теорії і практики інженерно-педагогічної діяльності</p>	<p>а) інтерес до змісту і способів діяльності інженера-педагога; б) наявність зацікавленості у вдосконаленні педагогічних знань і вмінь; в) інтерес до спілкування з учнями, виконання спільних видів діяльності, виховної, просвітницької та культурно-масової роботи</p>
<p>4) Розробленість програми цілей самопідготовки до інженерно-педагогічної діяльності</p>	<p>а) мета засвоєння змісту і способів виконання майбутньої інженерно-педагогічної діяльності на самоцінному рівні; б) мета проектування і здійснення процесу самопідготовки до інженерно-педагогічної праці; в) мета досягнення високого професійного рівня та педагогічного авторитету</p>
<p>5) Сформованість системи особистісно значущих цінностей (компетентностей) засвоєння змісту інженерно-педагогічної діяльності</p>	<p>а) компетентність у сфері педагогічної теорії; б) компетентність у сфері педагогічного проектування; в) компетентність у сфері застосування педагогічних технологій; г) сформованість творчого (нестандартного) мислення;</p>

	<p>д) компетентність у сфері розв'язання педагогічних завдань та ситуацій;</p> <p>е) компетентність щодо організації педагогічного процесу на засадах сучасних науково-методологічних підходів (особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, системного, синергетичного тощо)</p> <p>ж) компетентність в управлінні педагогічним процесом</p>
--	---

Таким чином, основними структурними компонентами професійно-педагогічної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів є потреби, мотиви, інтереси, цілі та цінності інженерно-педагогічної діяльності і підготовки до неї у процесі навчання у ВНЗ. Провідним компонентом є мотиви як основна рушійна сила ефективної підготовки до майбутньої педагогічної праці, тож важливо чітко визначити їх зміст та ієрархію для успішного формування досліджуваної спрямованості. Пропонуємо авторський варіант системи провідних мотивів підготовки і самопідготовки майбутніх інженерів-педагогів до педагогічної діяльності у процесі навчання у ВНЗ, представлений у табл. 2.

Таблиця 2

**Система мотивів підготовки і самопідготовки
майбутніх інженерів-педагогів до педагогічної діяльності**

<i>Групи мотивів</i>	<i>Мотиви підготовки до інженерно-педагогічної діяльності</i>
Соціально значущі	1) мотиви засвоєння цілей і змісту інженерно-педагогічної діяльності завдяки усвідомленню її високої суспільної значущості
	2) мотиви забезпечення своєї відповідності вимогам соціального замовлення на інженерів-педагогів
	3) мотиви забезпечення власної педагогічної компетентності та професійної мобільності
Практико-орієнтовані	1) мотиви задоволення інтересу до змісту і способів здійснення інженерно-педагогічної діяльності
	2) мотиви самореалізації як інженерів-педагогів (знань, умінь, інтересів, пріоритетів, здібностей) у процесі засвоєння змісту професії, її завдань та способів їх вирішення

Індивідуально зумовлені	<p>1) мотиви формування власної готовності до вирішення завдань інженерно-педагогічної діяльності для забезпечення особистого психологічного комфорту у процесі професійної адаптації</p> <p>2) мотиви реалізації особистісного, професійного та кар'єрного зростання завдяки ефективній підготовці і самопідготовці до інженерно-педагогічної діяльності</p>
-------------------------	---

При цьому, як зазначає М. Дьяченко, у навчально-виховній роботі з майбутніми інженерами-педагогами важливо добитися перетворення вузьких (приватних) цілей та мотивів на цілі й мотиви більш широкого, соціального значення [2, с. 292]. Вирішальне значення у вирішенні цього завдання може мати організація підготовки майбутніх інженерів-педагогів до педагогічної діяльності на засадах системного та синергетичного підходів, яка передбачає її реалізацію як системи, на матеріалі дисциплін різних циклів, що дозволить позбавитися дисциплінарної обмеженості, відокремленості знань та сприятиме появі синергетичного ефекту. Оволодіння професією інженера-педагога, формування професійно-педагогічної спрямованості мають починатися з перших занять у ВНЗ і забезпечуватися не лише засобами педагогічних дисциплін, але й інших (зокрема – гуманітарних, які повинні мати професійну орієнтацію), тобто здійснюватися системно. З цією метою в інженерно-педагогічному ВНЗ пропонується запровадити й використовувати систему завдань для практичних занять та самостійної роботи студентів з психолого-педагогічних та інших гуманітарних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Філософія», «Соціологія» і т.ін.), зміст яких передбачатиме:

1) доведення до свідомості студентів високої суспільної значущості інженерно-педагогічної професії, її актуальності; засвоєння ними вимог соціального замовлення на інженерів-педагогів;

2) ознайомлення студентів зі змістом, завданнями та вимогами майбутньої інженерно-педагогічної діяльності для чіткого, усвідомленого й вільного орієнтування в ній та уявлення майбутніх фахових дій, а також роз'яснення змісту фахових цінностей – компетентностей інженерів-педагогів в основних сферах їх діяльності: педагогічній теорії, педагогічному проектуванні, застосуванні педагогічних технологій, розв'язанні педагогічних завдань та ситуацій, організації педагогічного процесу на засадах сучасних підходів, управлінні педагогічним процесом тощо, виходячи зі змісту професійних завдань та функцій;

3) розвиток умінь розробляти програму особистісно значущих фахових цілей та стратегію її реалізації у процесі проектування майбутнього професійного шляху;

4) формування адекватної самооцінки власного рівня готовності до виконання професійних завдань інженерно-педагогічної діяльності та мотивації власного професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Наприклад, відповідні завдання можуть бути спрямовані на:

- ознайомлення студентів з вимогами соціального замовлення на інженерів-педагогів, які сформульовано в освітньо-кваліфікаційних характеристиках інженерно-педагогічних спеціальностей, професіограмах, кваліфікаційних вимогах навчальних закладів бази практики; визначення переліку необхідних знань і вмінь та шляхів їх формування у процесі навчання завдяки аналізу освітньо-професійних програм та структурно-логічних схем підготовки інженерів-педагогів;

- особисте усвідомлення змісту, цілей і значення вищої інженерно-педагогічної освіти, яке забезпечується шляхом підготовки творчих есе та аналітико-прогностичних творів про особливості навчання в інженерно-педагогічному ВНЗ (обґрунтування вибору інженерно-педагогічної спеціальності, формулювання власного розуміння змісту та способів навчання, визначення найбільш привабливих сфер майбутньої інженерно-педагогічної діяльності та можливостей професійного зростання, проектування відповідних навчальних завдань-самозобов'язань);

- навчання студентів постановці особистих цілей щодо проектування етапів та завдань самопідготовки до праці інженера-педагога під час навчання у ВНЗ шляхом зіставлення змісту фахових завдань та функцій з певними елементами професійно-педагогічної підготовки;

- розробка поопераційного складу функцій інженерів-педагогів (функціональної структури діяльності), яку пропонується виконувати в «малих» групах (по 4-5 осіб), кожна з яких має обрати конкретну функцію інженера-педагога, спроекувати її предмет, продукт, необхідні засоби діяльності, перелік завдань, що її складають, та визначити необхідні для їх виконання знання, вміння і якості (кваліфікаційні вимоги);

- проектування власної моделі професійної діяльності інженерів-педагогів з подальшою презентацією, аналізом та коригуванням на практичному занятті (наприклад, за наступним алгоритмом):

1) база – вимоги соціального замовлення;

2) сфери діяльності, функції, види та класи професійних завдань;

3) склад мотиваційно-ціннісної сфери інженерів-педагогів (основні фахові цілі, мотиви, інтереси, цінності професійної діяльності);

4) освітньо-кваліфікаційні рівні інженерів-педагогів; види фахових знань і вмінь та рівні їх сформованості;

5) професійно важливі якості інженерів-педагогів;

б) перспективи розвитку системи професійно-технічної освіти й особистості інженерів-педагогів;

- опанування методики створення образу «бажаного фахового майбутнього» (на базі комплексу професійних мрій, прагнень, бажань, цілепокладання, очікувань та прогнозів), спрямоване на розробку особистісної «життєвої стратегії» шляхом складання ідеального плану життя та визначення засобів його реалізації;

- розробка ідеальної професійної «Я»-концепції на основі осмислення фахових ціннісних орієнтацій, та проектування векторів особистісного і професійного розвитку і т.ін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Системне використання подібних завдань при викладанні ряду психолого-педагогічних та гуманітарних дисциплін забезпечить, по-перше, їх професійну орієнтацію та необхідний акцент на високій значущості педагогічної підготовки, по-друге, дозволить реалізувати індивідуальний підхід до підготовки майбутніх інженерів-педагогів, по-третє, сприятиме чіткому усвідомленню студентами змісту майбутньої педагогічної діяльності і формуванню їх професійно-педагогічної спрямованості та аналітичних умінь і творчих здібностей. Для викладачів інженерно-педагогічних ВНЗ при цьому відкривається достатньо широка перспектива розробки методичних матеріалів творчого характеру для використання на практичних заняттях і продуктивної організації самостійної роботи студентів. Пропонований підхід сприятиме частковому вирішенню відзначених вище протиріч інженерно-педагогічної освіти і підвищенню її результативності. Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на визначення комплексу педагогічних умов формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів у процесі підготовки у ВНЗ.

Література

1. Ганопольський О.Р. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / О.Р. Ганопольський. – Одеса, 1996. – 24 с.
2. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: учеб. пособие для пед. вузов / М.И. Дьяченко. – Мн.: Тесей, 2003. – 352 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – 4-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с. – («Gaudeamus»).
4. Красильникова Г.В. Професійна педагогіка: Дистанційний курс [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lubbook.net/book_303.html

5. Рыжкова И.В. Совершенствование педагогической подготовки будущих преподавателей профессионального обучения в отраслевом вузе: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.В. Рыжкова. – Саратов, 2009. – 22 с.
6. Слостенин В.А. Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/02.php

Кривошанка І.

*аспірант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту
Полтавського національного педагогічного університету імені
В.Г.Короленка*

УДК 378.22.013 – 044.352

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ПЕДАГОГІКА ТОЛЕРАНТНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ» В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті висвітлено зміст авторського інтегрованого спецкурсу «Педагогіка толерантності у вищій школі» та досвід його впровадження у практику виховання толерантності майбутніх викладачів в умовах магістратури в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка.

Розглянуто мету, завдання курсу, проаналізовано його структуру та практичне значення. Наголошується, що формування толерантності студентів-магістрантів є запорукою підвищення рівня педагогічної майстерності майбутніх викладачів. Це виражається у сформованості стійкої системи знань про толерантність як принцип організації взаємодії в сучасній парадигмі освіти, опануванні навичок полісуб'єктного і діалогічного спілкування у процесі викладацької діяльності, сформованості умінь налагоджувати конструктивну взаємодію між суб'єктами освітнього процесу на засадах рівноправності, доброзичливості, ціннісного ставлення.

Ключові слова: *толерантність, майбутній викладач, магістр педагогічного навчального закладу, програма виховання толерантності*

Кривошанка І.

*аспірант кафедри педагогического мастерства и менеджмента
Полтавского национального педагогического университета имени
В. Г. Короленко*

**ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО
ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА «ПЕДАГОГИКА
ТОЛЕРАНТНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ» В УСЛОВИЯХ
МАГИСТРАТУРЫ**

В статье рассматривается содержание авторского интегрированного спецкурса «Педагогика толерантности в высшей школе» и опыт его внедрения в практику воспитания толерантности будущих преподавателей в условиях магистратуры. Раскрыты цели, задачи курса, проанализирована его структура. Отмечается, что толерантность как индивидуально-профессиональное качество студентов-магистрантов является залогом повышения уровня педагогического мастерства будущих преподавателей.

Ключевые слова: толерантность, будущий преподаватель, магистр педагогического учебного заведения, программа воспитания толерантности.

Кривошанка І.

*postgraduate student of the Department of Teaching Skills and Management at
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University*

**EDUCATING FUTURE TEACHERS' TOLERANCE BY MEANS OF
SPECIALIZED INTEGRATED COURSE "PEDAGOGY OF
TOLERANCE IN HIGHER EDUCATION" FOR MASTER'S STUDENTS**

The content of the author's integrated course "Pedagogy of Tolerance in Higher Education" and the experience of its implementation in practice of educating future teachers' tolerance for the masters' course are considered in the article. The purpose and objectives of the course are given; its structure is analyzed. It is noted that tolerance as an individual and professional quality of the masters' students guarantees improving the future teachers' pedagogical skills.

Key words: tolerance, future teacher, master of the pedagogical educational establishment, tolerance education program.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Реформування сучасної системи вітчизняної освіти ставить нові завдання до фахової підготовки майбутнього викладача вищої школи, виховання особистих та професійних якостей студентської молоді. Означене питання актуалізується в контексті ствердження гуманістичної освітньої парадигми, згідно з якою сучасний викладач вищого педагогічного навчального закладу як наставник і вихователь є провідником педагогічних ідеалів, взірцем

самоорганізованості, стриманості, доброзичливості, організатором позитивної педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Особливої уваги в цьому контексті набуває проблема формування толерантності студентів вищих педагогічних навчальних закладів під час їхньої магістерської підготовки, оскільки саме сформованість толерантності як особистісно-професійної якості студента-магістранта визначає рівень педагогічної майстерності та результативність педагогічної діяльності майбутнього викладача вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років з'явилась низка монографій та дисертаційних досліджень вітчизняних (Т. Білоус, Т. Царенко, А. Горянська, І. Зязюн, Ю. Ірхіна, М. Карандаш, А. Скок, Ю. Тодорцева та ін.) і зарубіжних (І. Воробйова, О. Батурина, З. Ісмагілова, М. Перепелицина, Л. Сочинська, Т. Фадеева та ін.) науковців, у яких висвітлюються актуальні проблеми й шляхи формування толерантності майбутніх педагогів у процесі їхньої професійної підготовки впродовж навчання у вищому навчальному закладі.

Аналіз перелічених досліджень дозволяє стверджувати, що в науково-педагогічній літературі накопичено певний досвід формування толерантності студентів педагогічних ВНЗ. Поряд із цим констатуємо, що особливо перспективним аспектом проблеми є розроблення інноваційних освітніх програм виховання толерантності майбутніх педагогів, зокрема, студентів-магістрантів у процесі їхньої професійної підготовки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у висвітленні змісту авторського інтегрованого спецкурсу «Педагогіка толерантності у вищій школі» та досвіду його впровадження у практику виховання толерантності майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу дослідження. У перекладі з латинської мови толерантність (*tolerantia*) означає терпимість, що етимологічно походить від латинського дієслова *tolerare* (витримувати, терпіти, долати) [2, с. 66]. Нам імпонує думка вітчизняних дослідників Н. Сірик та І. Якухно про те, що «толерантність – це якість, яка характеризує ставлення однієї людини до іншої, ґрунтується на розумінні її цінностей, утвердженні її прав; означає повагу, сприйняття і правильне розуміння багатогранності культур світу, форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності» [6, с. 3]. Як вказує Н. Бортико зі співавторами, сферами прояву толерантності є релігія, політика, національність, відносини між соціальними групами (гендерні, вікові, психологічні), спосіб життя особистості, а також професійна діяльність людини [1, с. 14].

На думку Ю. Ірхіної, професійна діяльність викладача є гнучкою і варіативною за своїм змістом. За таких умов, вважає дослідниця,

усвідомлення себе у професії передбачає наявність у фахівців освітньої сфери діяльності особливої якості – толерантності, в якій інтегруються всі вияви ціннісних настанов та орієнтацій особистості [4, с. 9].

Як стверджують А. Морозова та Д. Чернилевський, сучасний викладач вищого навчального закладу в системі освіти має характеризуватися високим рівнем сформованості таких компонентів: 1) професійна підготовка (практичний досвід; схильність до нововведень; прагнення до самовдосконалення); 2) морально-етичні якості (чесність; сумлінність; безкорисливість; порядність; людяність; доброта; надійність; скромність; принциповість); 3) комунікативні якості (особиста привабливість; ввічливість; повага до оточуючих; готовність допомогти; авторитет; тактовність; увага до оточуючих; вміння бути гарним співрозмовником; товариськість; досяжність для контактів; чуйність); 4) вольові якості (упевненість у собі; наполегливість; ініціативність, витримка; вміння ставити досяжні цілі; цілеспрямованість; стриманість, врівноваженість, самостійність); 5) організаційно-адміністративні якості (вимогливість до себе та інших; вміння правильно оцінити себе та тих, хто навчається; індивідуальний підхід до кожного; вміння приймати рішення; схвалення ініціативи тих, хто навчається; вміння координувати роботу аудиторії, широта інтересів та незалежність поглядів, готовність до контактів та вміння їх підтримувати; вміння емоційно приваблювати до себе людей, здатність зберігати емоційну стриманість під час спілкування) [5, с. 98].

На наше переконання, перераховані особистісно-професійні якості майбутнього викладача можна об'єднати загальним поняттям «толерантність», під яким ми розумітимемо рівень педагогічної майстерності студента-магістранта як сукупність знань, умінь та навичок та комплекс властивостей особистості, що забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності, створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного вихованця, забезпечення високого рівня його інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення.

У Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка підготовка магістрів (близько двадцяти спеціальностей) забезпечується такими основними циклами навчальних дисциплін: фахово-методичним, психолого-педагогічним, світоглядно-культурологічним [3, с. 21].

Курс «Педагогіка толерантності у вищій школі» є дисципліною за вибором магістранта циклу професійної підготовки.

Мета авторського спецкурсу полягає у формуванні в студентів професійної компетентності, сприяння особистісно-професійному зростанню майбутніх викладачів та оволодіння ними методиками й

технологіями створення толерантного освітнього середовища у вищих педагогічних навчальних закладах.

Завдання курсу: формування у студентів сталої системи знань про толерантність як соціокультурне явище, сприяння усвідомленню магістрантами ключових категорій і понять толерантності; удосконалення здобутих навичок рефлексії, толерантної взаємодії та співпраці з оточуючими людьми у процесі освітньо-виховної, науково-методичної, адміністративної, консультативної та дослідницької діяльності; формування умінь толерантної поведінки, самоконтролю, організації педагогічно доцільної діяльності педагога у попередженні та розв'язанні конфліктів, прийнятті колективних рішень, забезпеченні індивідуального підходу до суб'єктів освітнього процесу на засадах взаєморозуміння, діалогу і компромісу; розвиток творчих здібностей студентів, підвищення їхньої психолого-педагогічної компетентності, активності, самостійності, мобільності; виховання емоційно позитивного ставлення до обраної професії, стриманості до проявів позицій і цінностей інших людей.

Авторський спецкурс рекомендується впроваджувати в процес професійної підготовки майбутніх викладачів після набуття студентами відповідних знань з основних базових дисциплін: «Історія педагогіки», «Педагогіка вищої школи», «Психологія професійної діяльності», «Управління освітнім процесом», «Менеджмент в освіті», «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», з якими інтегрується програма курсу.

Програма авторського спеціалізованого курсу «Педагогіка толерантності у вищій школі» розроблена відповідно до вимог Болонської декларації і містить назви модулів, тем, базові поняття, теоретичні питання, індивідуальні практичні завдання, тематику рефератів, рекомендовані джерела, питання для самоперевірки, тестові завдання. Загалом спецкурс *розрахований на 36 годин, із яких 8 годин лекційних занять, 10 – семінарів-практикумів, 16 годин – самостійна робота.* Також 2 години відведено на підсумковий контроль. Форма контролю – залік.

Спецкурс містить два змістових модулі:

Модуль 1. Теоретико-методологічні засади толерантності як соціокультурного феномену (4 години лекційних занять, 4 години – семінарських, 8 годин – самостійна робота).

Модуль 2. Педагогічна толерантність як особистісна та професійна якість викладача вищої школи (4 години – лекції, 6 годин – семінари-практикуми, 8 годин – самостійна робота).

Предметом вивчення теоретичного курсу є питання етимологічного та крос-культурного аналізу феномену толерантності; генези ідей толерантності в історико-педагогічній ретроспективі (в історії зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки); принципи, види толерантності та

сфери її прояву; теоретичні основи наукового становлення проблеми «педагогіки толерантності» в умовах сучасної освітньої парадигми, компоненти толерантності майбутнього викладача та новітні технології виховання толерантності майбутніх викладачів, аналіз її складових.

На семінарських (практичних) заняттях здійснюється поглиблення студентами отриманих на лекціях теоретичних знань шляхом детального розгляду окремих положень навчальної дисципліни; формування вмінь і навичок їх практичного застосування. Цьому сприяють використання проблемних запитань, залучення студентів до дискусій, проведення тренінгів (у тому числі ігрових, психологічних, комунікативних), психолого-педагогічне тестування (з метою визначення стилю педагогічного спілкування, рівня тривожності, умотивованості вибору професії майбутніх викладачів вищої школи тощо), робота в малих групах, метод «мозкового штурму». На заняттях у студентів формуються навички толерантного педагогічного спілкування, прояву толерантних установок щодо іншої людини, стратегій позитивної взаємодії, а також формуються вміння розуміти співрозмовника і адекватно реагувати, позитивно сприймати себе та інших людей, володіти прийомами саморегуляції емоційних станів, користуватися власним тілом як знаряддям виховного впливу (поза, міміка, жести тощо). При підготовці до практичних занять значна увага приділяється самостійній роботі, що дозволяє студентові аргументовано висловити свою точку зору на проблему, що вивчається. Практичні заняття проводяться в складі навчальної групи.

У свою чергу, самостійна робота студентів передбачає роботу не лише з конспектами лекцій, з підручниками, навчальними посібниками, а й з іншими джерелами інформації, підготовку повідомлень, доповідей, виконання навчально-пошукової роботи, реферування, розв'язування тестових завдань, конструювання ситуативних завдань. Підсумковою формою звітності є розробка ситуацій толерантної та інтолерантної педагогічної взаємодії, їхній рефлексивний аналіз, проведення експертизи.

Упровадження пропонованого спецкурсу в практику роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка засвідчило зростання у студентів-магістрантів знань про толерантність як особистісно-професійну якість вчителя та її прояви; умінь і навичок глибоко проникати у внутрішній світ вихованця, уявно ставити себе на його місце, демонструвати співрозмовнику розуміння, співпереживання й співчуття, налаштовуватися на позитивне сприйняття й прийняття чужих ідей, поглядів, цінностей; адекватно оцінювати наявну педагогічну ситуацію й самовизначитися в ній, проводити самоаналіз, самооцінювання, самоконтроль своєї поведінки з позицій гуманістичної педагогіки і, за необхідності, своєчасно її корегувати.

Висновки. Таким чином, досвід упровадження спецкурсу «Педагогіка толерантності у вищій школі» засвідчив його ефективність. Результативність навчально-виховної роботи зі студентами-магістрантами досягнута за допомогою проблемно-пошукових колективних форм навчання, тренінгових занять, рефлексивних та ігрових вправ, сконструйованих ситуативних завдань, що дозволило майбутнім викладачам реалізувати широкий комплекс толерантних освітніх стратегій і сприяло формуванню професійно-педагогічної компетентності.

Література

1. Бортыко Н. М. Введение в педагогику толерантности: учебное пособие для студентов пед. вузов / Н. М. Бортыко, А. М. Байбаков, И. А. Соловцева ; [под ред. Н. М. Бортыко]. – Волгоград, Из-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с.
2. Волошина О. В. Генезис становлення толерантності як педагогічної проблеми / О. В. Волошина // Наукові записки. – Вінниця: ВДПУ, 2007. – Вип. 19. – С. 65–71.
3. Гриньова М. В. Проект підготовки магістра з напрямку «Педагогічна освіта» спеціальності «Християнська етика» на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського педуніверситету / М. В. Гриньова // Біблійна історія та християнська етика : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава 13 березня 2012 р.) / ред. М. В. Гриньова ; Полт. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка ; Місіон. відділ при Священному Синоді УПЦ. – Полтава, 2012. – С. 15–25.
4. Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. В. Ірхіна ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2011. – 20 с.
5. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический проект, 2004. – 560 с.
6. Толерантність на уроках історії України: Навчальний план і програма спецкурсу з підвищення кваліфікації вчителів історії / [Н. Г. Сірик, І. І. Якухно та ін.] ; за заг. ред. Л. І. Даниленко, М. В. Мосієнко. – К.; Ж., 2011. – 32 с.

Плахтій П.

завідувач кафедри анатомії, фізіології і валеології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат біологічних наук, професор

Макаренко А.

кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри валеології та корекційної медицини Донбаського державного педагогічного університету

УДК 371.1

МЕТОДОЛОГІЯ, ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ВІКОВА ФІЗІОЛОГІЯ»

У статті висвітлюються основні положення програми навчальної дисципліни «Вікова фізіологія», у відповідності з вимогами до Болонського

процесу, представлено орієнтовний розподіл навчального часу за видами занять подані змістові модулі з переліком тем до них та списком літератури.

Ключові слова: Болонський процес, вікова фізіологія, навчальна програма, модулі, види занять.

Плахтий П.

заведуючий кафедрой анатомии, физиологии и валеологии Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко, кандидат биологических наук, профессор

Макаренко А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедры валеологии и коррекционной медицины Донбасского государственного педагогического университета

МЕТОДОЛОГИЯ, СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ВОЗРАСТНАЯ ФИЗИОЛОГИЯ»

В статье освещаются основные положения программы учебной дисциплины «Возрастная физиология», в соответствии с требованиями Болонского процесса, представлено ориентировочное распределение учебного времени по видам занятий предоставлены модули с перечнем тем для них и списком литературы.

Ключевые слова: Болонский процесс, возрастная физиология, учебная программа, модули, виды занятий.

Plahtiy P.

the head of the department of anatomy, physiology and valeologii Kamenetz-Podolsk National University named after Ivan Ogienko, candidate biological sciences., professor

Makarenko A.

candidate pedagogical sciences, docent, chair of valeology correctional medicine Donbass State Pedagogical University

METHODOLOGY, CONTENT AND METHODOLOGY OF STUDYING OF SUBJECT MATTERS "AGE PHYSIOLOGY"

The article highlights the key provisions of the program of discipline "Age Physiology", in accordance with the requirements of the Bologna Process, an indicative allocation of instructional time by type of training modules provided with a list of topics for them and list of references.

Key words: Bologna process, age physiology, curriculum, modules, types of classes.

Постановка проблеми. Після приєднання України до Болонського процесу відбувається перебудова системи професійної освіти ВНЗ країни. У зв'язку з цим виникла необхідність у новому методологічному підході до розробки навчальних програм щодо дисциплін медико-біологічного та

професійно-орієнтованого циклів, які вивчаються студентами освітніх напрямів «Педагогічна освіта», «Здоров'я людини» та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі перебудови системи професійної освіти досить інтенсивно здійснюється науково-методичне забезпечення спеціальностей 6.040102 «Біологія» і за напрямом 6.01010 «Педагогічна освіта» зі спеціальності 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти Біологія» та «Валеологія», підготовлено ряд підручників і посібників [1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12] .

Згідно з прийнятим у 1999-му році міжнародним документом «Політика прагнення здоров'я для всіх у XXI столітті» усі держави члени Євробюро Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), у тому числі й Україна, повинні здійснювати політику формування здорового способу життя населення, особливо молоді. Ідея створення у молодих людей мотивації до здорового способу життя повною мірою реалізувалась у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, прийнятій у 2001 році на II з'їзді освітян. У ній визначено формування здоров'я нації через освіту як один із пріоритетів державної політики в розвитку освіти.

Результати наукових досліджень свідчать про те, що тенденція до погіршення стану здоров'я учнів набула сталого характеру, а за період навчання у школі кількість хронічних захворювань у дітей збільшується у 1,5-2 рази. Відзначається значне омолодження «хвороб похилого віку», зокрема, описані випадки інсультів й інфарктів у дітей віком до 15 років. Щодо інфекційних хвороб спостерігається підвищення рівня захворюваності на вірусні, кишкові інфекції — грип, сальмонельоз, гепатити, дизентерію. Інвалідизація дітей спричинюється хворобами нервової та ендокринної систем (ДЦП, психічні розлади, вроджені аномалії), травмами, опіками. Зловживання батьками алкоголем, наркотиками, тютюнопалінням створює сприятливі умови для розвитку патології дітей та підлітків [4,5].

Результати досліджень. Програма курсу «Вікова фізіологія» розроблена для підготовки студентів педагогічних спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» в усіх ВНЗ незалежно від форм власності. Зміст дисципліни базується на знаннях студентами основ анатомії і фізіології людини, вікових особливостях організму людини. Вивчення курсу має виконувати такі функції:

- гностично-дослідницьку — забезпечувати накопичення знань для формування студентом власного валеологічного обґрунтування освітнього маршруту та індивідуальної програми здорового способу життя;
- компенсаторну — ліквідувати прогалини базової освіти випускників загальноосвітніх шкіл щодо проблеми збереження та зміцнення власного здоров'я;

• прогностичну — попереджувати негативні прояви адиктивної поведінки учнівської та студентської молоді з урахуванням їхніх вікових особливостей (вживання алкоголю, наркотиків, тютюнопаління).

Лекційний курс передбачає отримання студентами основних теоретичних знань, на лабораторних заняттях – засвоєння практичних вмінь та навичок відповідно до вимог, що встановлюються освітньо-кваліфікаційною характеристикою Державного стандарту педагогічної освіти.

Форма підсумкового контролю — залік. До підсумкового контролю допускаються студенти, які відпрацювали всі заняття лекційного та практичного курсу, виконали запланований обсяг самостійних завдань і дали необхідну кількість правильних відповідей на тести змістових модулів [1,10,11].

Структура залікового кредиту

Вступ. Значення фізіології та гігієни дитячого організму для педагогіки і психології. Організм як саморегульована система

Предмет фізіології та гігієни людини, зв'язок їх з іншими біологічними дисциплінами. Значення фізіології та гігієни дитячого організму для педагогіки, психології. Організм людини – єдине ціле. Організм як саморегульована система.

Загальні закономірності розвитку дітей та підлітків

Поняття росту і розвитку. Основні етапи і стадії розвитку організму людини. Характеристика окремих періодів індивідуального розвитку людини. Основні закономірності розвитку організму людини. Зміни пропорції тіла на різних етапах розвитку. Поняття акселерації і ретардації.

Спадковість і розвиток

Поняття про клітину. Структура та функції клітини, її спадковий апарат. Мінливість організмів. Чоловічі та жіночі статеві клітини і органи. Запліднення. Розвиток заплідненої яйцеклітини, зародка та плоду. Спадковість і середовище.

Вікові особливості функціонування опорно-рухового апарату

Значення опорно-рухового апарату. Хімічний склад кісток. Ріст кісток. Особливості росту кісток черепа. Ріст хребта, грудної клітки, тазу, кісток кінцівок. Гігієна кісткової системи дитини. Морфофункціональні особливості м'язової тканини. Нервово-м'язовий синапс. Механізм м'язового скорочення. Динамічна і статична робота м'язів. М'язовий тонус. Втома м'язів. Особливості хімічного складу і функцій дитячих м'язів. Розвиток м'язів у дітей. Розвиток моторики у дітей. Гігієна м'язової системи дитини.

Вікові особливості нервової системи

Біологічне значення нервової системи. Загальний план будови нервової системи. Нейрон як основний структурно-функціональний

елемент нервової системи. Різновидності нейронів. Поняття про нервовий центр. Втома нервового центру. Властивості нервової системи. Поняття про рефлекс. Рефлекторна дуга. Іррадіація та індукція в центральній нервовій системі. Морфофункціональні особливості спинного і головного мозку людини. Морфофункціональні особливості основних відділів головного мозку. Кора великих півкуль головного мозку як вищий відділ центральної нервової системи. Лімбічна система. Вегетативна нервова система. Особливості нервової системи дитини.

Вікові особливості вищої нервової діяльності

Нижча і вища нервова діяльність. Умовні та безумовні рефлекси, їх біологічне значення. Механізм і умови утворення умовних рефлексів. Гальмування умовних рефлексів у дітей. Поняття про аналітико-синтетичну діяльність. Динамічний стереотип. Перша і друга сигнальні системи дійсності. Відчуття, сприйняття, уявлення. Увага. Пам'ять. Можливості покращення пам'яті школярів. Емоції. Типи ВНД. Типи ВНД у дітей. Сон та його гігієнічне значення. Порушення ВНД у дітей шкільного віку та їх профілактика.

Особливості функціонування аналізаторів у дітей та підлітків

Загальна характеристика аналізаторів, їх функціональна роль. Морфофункціональні особливості зорового аналізатора. Аномалії рефракції. Морфофункціональні особливості слухового аналізатора. Механізм сприймання звукових подразнень. Вестибулярний аналізатор. Переддвер'я. Півколові канали. Нюховий аналізатор. Смаковий аналізатор. Аналізатор шкірного чуття. Механорецептори, терморецептори, больові рецептори. Руховий аналізатор. Інтероцептивна аналізаторна система.

Вікові особливості залоз внутрішньої секреції

Загальна характеристика залоз внутрішньої секреції. Сутність понять «гормональна» і «гуморальна» регуляція функцій. Внутрішньосекреторна функція гіпофіза. Гормони кори і мозкового шару надниркових залоз. Внутрішньосекреторна функція щитоподібної залози. Внутрішньосекреторна функція епіфіза. Внутрішньосекреторна функція тімуса. Внутрішньосекреторна функція підшлункової залози. Фізіологічна роль гормонів жіночих і чоловічих статевих залоз.

Особливості системи травлення у дітей та підлітків

Структурно-функціональна організація травної системи. Чинники фізичного, хімічного та біологічного впливу на їжу в травному тракті. Секреторна і моторна функції травного тракту. Травлення в ротовій порожнині. Травлення в шлунку. Травлення в тонких і товстих кишках. Всмоктування продуктів травлення. Печінка та її функції. Хвороби шлунково-кишкового тракту та їх профілактика.

Вікові особливості обміну речовин та енергії

Біологічне значення обміну речовин та енергії. Обмін білків. Обмін вуглеводів. Обмін жирів. Обмін води і мінеральних солей. Вітаміни, їх роль в обміні речовин. Поняття гіповітамінозу, гіпервітамінозу, авітамінозу. Водорозчинні та жиророзчинні вітаміни. Обмін енергії. Поняття основного і робочого обміну.

Особливості теплообміну і виділення у дітей та підлітків

Значення температурного чинника в житті людини. Температура тіла. Фізіологічні механізми підтримання температурного гомеостазу. Хімічна терморегуляція. Фізична терморегуляція. Біологічна необхідність і принципи діяльності екскреторної системи. Будова і функції нирки. Механізм утворення сечі. Регуляція процесів сечоутворення і сечовиділення. Видільна функція шкіри. Гігієна шкіри дитини.

Вікові особливості системи крові

Поняття про внутрішнє середовище організму і його постійність. Основні гомеостатичні константи. Функції крові, її кількість, депо. Склад і фізико-хімічні властивості крові. Функціональна характеристика еритроцитів. Швидкість осідання еритроцитів. Функціональна характеристика лейкоцитів. Функціональна характеристика тромбоцитів. Специфічні і неспецифічні чинники захисту організму від збудників інфекційних захворювань. Фізіологічні механізми згортання крові. Групи крові. Переливання крові.

Особливості серцево-судинної системи у дітей та підлітків

Анатомо-фізіологічна характеристика серця і кровоносних судин. Провідна система серця. Цикл роботи серця. Систолічний об'єм крові. Хвилинний об'єм кровообігу. Пульс. Рух крові по судинах. Артеріальний тиск крові. Велике і мале кола кровообігу. Особливості кровообігу у плода. Регуляція кровообігу. Лімфа і лімфообіг. Особливості системи кровообігу у дітей та підлітків.

Вікові особливості системи дихання

Поняття про дихання, його значення в підтриманні життєдіяльності організму. Морфофункціональні особливості дихальної системи. Механізм вдиху і видиху. Глибокий вдих і глибокий видих. Легеневі об'єми. Життєва ємність легень. Газообмін у легенях. Транспорт дихальних газів. Газообмін між кров'ю і тканинами. Особливості регуляції дихання у дітей та підлітків.

Висновки. На кафедрі анатомії і фізіології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка адаптовано навчальну програму та методику викладання навчальної дисципліни «Вікова фізіологія» спеціальностей 6.040102 «Біологія» і за напрямом 6.010100 «Педагогічна освіта» зі спеціальності 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія» та «Валеологія», що показало позитивні результати.

У процесі реалізації системи професійної освіти здійснено науково-методичне забезпечення, зокрема підготовлено необхідні підручники й посібники.

Про якість підручників і посібників, наведених у списку літератури свідчить те, що вони з успіхом використовуються в ряді інших педагогічних вищих навчальних закладів України на вказаних вище та інших педагогічних спеціальностях.

Література

1. Вікова фізіологія і валеологія. Лабораторний практикум: навчальний посібник ; за ред. Плахтія П.Д. — Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М.І., 2005. — 208 с.
2. Вікова фізіологія, шкільна гігієна і валеологія. Тести, завдання для самопідготовки і екзаменаційних випробувань /П.Д.Плахтій, О.Ф.Головко, Г.А.Воскобойнікова; за ред. П.Д.Плахтія. — Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2010. — 106 с.
3. Вікова фізіологія. Тести, завдання для самопідготовки і модульної контрольної роботи: навчально-методичний посібник / Л.С.Соколенко, В.А.Колодій, О.І.Циганівська, Т.М.Мосендз; за ред. П.Д.Плахтія. — Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2014. - 192 с.
4. Конькова Т.І. Формування здорового способу життя засобами родинної педагогіки: навч. посібник / Т.І.Конькова, П.Д.Плахтій. — Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2011. — 176 с.
5. Медико-біологічні основи валеології : навч. посіб. для студ. педвузів / П.Д. Плахтій, Т.О. Богуцька, Т.О. Шевчук та ін. ; під заг. ред. П.Д. Плахтія. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т, 2000. — 408 с.
6. Методологія вивчення навчальної дисципліни «Вікова фізіологія і валеологія» / П.Д. Плахтій, В.І. Шахненко // Вісник Харківського національного університету (серія валеологічна «Валеологія: сучасність і майбутнє»). — Харків, 2010. — С. 84-89.
7. Основи фізичного виховання студентської молоді: навч.посібн. / Плахтій П.Д., Коваль О.Г., Рябцев С.П., Марчук В.М. — Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2012.— 312 с.
8. Плахтій П.Д. Основи гігієни фізичного виховання : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / П.Д. Плахтій. — Кам'янець-Подільський : Медобори (ПП Мошак М.І.), 2003. — 240 с.
9. Плахтій П.Д. Основи вікової фізіології: навчальний посібник / О.П. Бодян, І.В. Сущева, О.І. Циганівська ; за ред. П.Д.Плахтія. — Кам'янець-Подільський: П.П. Буйницький О.А., 2006. — 332 с.
10. Плахтій П.Д. Вікова фізіологія і валеологія. Тести / П. Д. Плахтій, О.Ф. Головко, О.І. Циганівська. — Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А. (Студія «РУТА»), 2007. — 120 с.
11. Плахтій П.Д. Вікова фізіологія. Теорія, практикум, тести: навчальний посібник /П.Д.Плахтій, М.П.Мисів, О.І.Циганівська. — Кам'янець-Подільський: ПП. Буйницький О-А. 2008. —360 с.
12. Плахтій П.Д., Гугарева Н.В., Макаренко А.В. Вікова фізіологія: підручник / за ред. П.Д. Плахтія. — Кам'янець – Подільський : ПП «Медобори-2006», 2014.- 472 с.

Погорєлова Л.

старший викладач кафедри хімічних та харчових технологій Української інженерно-педагогічної академії

УДК 372.3

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ

У статті розкрито поняття «інженерно-педагогічна освіта», охарактеризовано дві складові професійної діяльності інженера-педагога: інженерна професійна та педагогічна професійна діяльність. Проаналізовано основне призначення інженера-педагога. Визначено п'ять компонентів структури професійної особистості. Розглянуто дві взаємодоповнюючі тенденції дидактичної теорії, проблемний та евристичний підходи у навчанні дисциплін харчового профілю.

Ключові слова: *інженерно-педагогічна освіта, інженери-педагоги харчового профілю, професійна особистість, «людина-техніка», «людина-людина», система, евристичний підхід, структура.*

Погорєлова Л.

старший преподаватель кафедры химических и пищевых технологий Украинской инженерно-педагогической академии

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ПИЩЕВОГО ПРОФИЛЯ

В статье раскрыто понятие «инженерно-педагогическое образование», охарактеризованы две составляющие профессиональной деятельности инженера-педагога: инженерная профессиональная и педагогическая профессиональная деятельность. Проанализировано основное назначение инженера-педагога. Определены пять компонентов структуры профессиональной личности. Рассмотрены две взаимодополняющие тенденции дидактической теории, проблемный и эвристический подходы в обучении дисциплинам пищевого профиля.

Ключевые слова: *инженерно-педагогическое образование, инженеры-педагоги пищевого профиля, профессиональная личность, «человек-техника», «человек-человек», система, эвристический подход, структура.*

Pogorelova L.

lecturer of the department of chemical and food technologies of Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy

CREATING A PROFESSIONAL PERSON FOR FUTURE ENGINEERS-TEACHERS OF FOOD PROFILE

The article deals with the concept of «engineering-teacher education», characterized by two components of professional activity lecturer in

engineering: engineering vocational and teacher professional activity. It was analyzed the main purpose of the engineer-teacher. It was identified five components of the structure of professional identity. We consider two complementary trends of didactic theory problem and heuristic approaches in teaching disciplines of food profile.

Key words: *engineering and teacher education, engineers-teachers of food profile, professional person, «man-technique», «man-man», system, a heuristic approach, structure.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодні високий рівень якості підготовки фахівців, серед яких майбутні інженери-педагоги харчового профілю, залишається найважливішим чинником та необхідною передумовою ефективного вирішення завдань розвитку економіки України. Сучасні економічні та соціально-політичні умови потребують працівника «нового типу» – професійно і соціально мобільного, такого, що має глибокі професійні знання з інтегрованих професій, володіє економічними і правовими знаннями, здатного до технічної та соціальної творчості, самовдосконалення, готового до роботи при різних формах організації праці та виробництва в умовах конкуренції.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Як вважають О.Е. Коваленко, В.І. Лобунець, М.І. Лазарєв, це, в свою чергу, викликає необхідність зміни стратегії підготовки фахівців, здатних самостійно отримувати знання і застосовувати способи виконання професійної діяльності в мінливих соціально-економічних умовах та здатного продовжувати освіту в будь-якому навчальному закладі країн Європи [2].

Таким чином, мета підготовки майбутнього інженера-педагога харчового профілю полягає в тому, щоб сприяти формуванню креативно-мислячої людини, здатної легко адаптуватися до коливань ринку праці, самостійно вирішувати будь-яку виробничу проблему з притаманною професійною майстерністю та володіючою новітніми технологіями у галузі інженерії, тобто сприяти формуванню творчої особистості студента. Крім цього, потрібно також враховувати специфіку професії харчового профілю, особливості якої обумовлюють необхідність формування у майбутнього фахівця певних творчих умінь, а також естетичного смаку, професійної мобільності та художньо-естетичного сприйняття навколишнього світу.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – створення максимально сприятливих умов для формування професійної особистості майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю під час навчання технології виробництва продукції ресторанного господарства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з Концепцією розвитку ІПО в Україні, професійну діяльність інженера-педагога

прийнято розглядати у вигляді двох самостійних складових: інженерної професійної та педагогічної професійної.

Тобто, ІПО займає граничне місце в структурі педагогічної та інженерної освіти. Вона залежить від стану галузей народного господарства, в рамках яких розвивається та чи інша його підгалузь, при цьому, вона впливає на рівень розвитку виробничих сил за допомогою участі в процесі виробництва кваліфікованих робітників. ІПО враховує перспективи розвитку народної освіти, а також перспективи вдосконалення виробництва. Таким чином, за характером виконуваних професійних функцій спеціалістів інженерно-педагогічна діяльність відноситься до педагогічної, предметною ж основою є інженерна і виробничо-технологічна підготовка. Ці особливості обумовлюють необхідність інтеграції інженерно-технічного і психолого-педагогічного компонентів професійної підготовки особистості інженера-педагога.

Вища інженерно-педагогічна освіта (ІПО) є основним видом професійно-педагогічної освіти з підготовки спеціалістів та має свою специфіку.

Науковці УПА у своїх дослідженнях вказують, що система інженерно-педагогічної освіти – це така галузь педагогічної освіти, яка призначена для задоволення потреб суспільства у професійних освітянських послугах шляхом підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації висококваліфікованих викладачів-професіоналів для викладання дисциплін та ведення виробничого навчання у закладах системи допрофесійної освіти (навчально-виробничі комбінати, профільні класи загальноосвітніх шкіл, технічні ліцеї), професійно-технічної освіти (ВПУ, навчальні центри та відділи виробничого навчання промислових підприємств) та вищої професійної освіти (ВНЗ I-II рівня акредитації) [2].

Професія інженера-педагога належить до групи професій, що функціонують одночасно у двох різних системах: «людина-техніка» і «людина-людина». Однак, на думку Е.Ф. Зеєра, «інженер-педагог» не означає «інженер» плюс «педагог», а творить нове поняття [1].

Основна мета системи інженерно-педагогічної освіти – створення максимально сприятливих умов для: формування всебічної особистості інженера-педагога; підвищення професійної й загальнокультурної підготовки спеціалістів; виховання професійних якостей особистості; розвитку індивідуальності, професійної особистості спеціаліста.

Зважаючи на те, що основне призначення інженера-педагога - освітянська діяльність, велике значення мають; окрім професійних, також світоглядні та громадські його якості. Інженер-педагог повинен володіти уміннями, які можна об'єднати у здатності вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності:

- уміти давати оцінку та прогнозувати соціально-економічні, політичні та культурні явища;
- досконало володіти державною мовою та вміти спілкуватись щонайменше однією з іноземних мов;
- уміти захищати свої права на базі чинного законодавства та демократичних принципів;
- уміти приймати рішення та вибирати стратегію діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей, державних, виробничих та особистих інтересів;
- бути готовим до активної участі у поліпшенні стану дозвілля, забезпеченні здоров'я людини, безпеки її життєдіяльності на підставі стратегії розвитку людства;
- уміти користуватися та застосовувати сучасні інформаційні технології.

За структурою професійної особистості А.Ж. Мотовілов [3] виділяє п'ять компонентів, які повинен мати інженер-педагог в результаті процесу навчання.

Перший компонент – накопичені знання. Без знань цілеспрямована діяльність неможлива. Суспільство потребує від системи вищої освіти забезпечення міцних знань, які розширюють кругозір студента, формують глибину розуміння ним дійсності й вміння користуватися своїми знаннями. Але одних знань для набуття досвіду професійної діяльності недостатньо. Можна знати, але не вміти.

Другий компонент – накопичений людством досвід здійснення способів діяльності, тобто вмінь й навичок. Усім цим діям передують знання про цілі, порядок і результати. Тому кожне здійснюване вміння є застосування знань на практиці. Вміння можуть бути як практичними – легке і абсолютне користування інструментами, виконання певних видів робіт, швидке і чітке написання, так і розумовими – порівнювання різних об'єктів, абстрагування, узагальнення, здійснення аналітико-синтетичної діяльності, впізнавання об'єктів за правилами аналогії, визначення цілей людей за їх діями тощо.

В усіх цих випадках навички та вміння є реалізацією застосування знань і відображенням якості цих знань.

Третій компонент структури професійної особистості – це досвід здійснення стандартизованих видів професійної діяльності, який полягає в застосуванні стереотипних знань, вмінь та навичок під час розв'язування типових професійних завдань.

Четвертий компонент – це досвід творчої діяльності, що є самостійним елементом та включає в себе такі процедури діяльності як:

- самостійний переніс знань і вмінь у нову ситуацію;

- бачення нових проблем у знайомих, стандартних умовах;
- бачення нової функції знайомого об'єкту;
- бачення структури об'єкта, що підлягає вивченню;
- уміння бачити альтернативу розв'язання проблеми, альтернативу підходу до його пошуку;
- уміння комбінувати раніше відомі способи розв'язування проблеми в новий спосіб;
- уміння створювати оригінальний спосіб розв'язування при популярності інших.

За своєю природою творчість вимагає оригінальності, вміння відмовлятися від стереотипів діяльності, знань, хоча без таких стереотипів як бази воно неможливе. Тому професійна особистість повинна з одного боку, мати набір стандартизованих знань, умінь і навичок, а з іншого – мати можливість і вміння відмовлятися від них у пошуках інших знань і способів діяльності, більш правильних для даного випадку. Даний компонент виконує найважливішу функцію, він забезпечує творче перетворення людиною дійсності, її подальший розвиток.

Усі перераховані чотири компоненти структури професійної особистості забезпечують відтворення і розвиток культури. Але без потреби, мотивів і без тих чи інших емоцій діяльності немає, тому п'ятим компонентом є ціннісно-орієнтаційний.

Виключення будь-якого з цих компонентів приводить до погіршення якості підготовки професійної особистості. Без знань немає умінь і творчої діяльності. Якщо залишити без уваги творчу діяльність, не стане гнучкості знань, умінь і навичок. А якщо обійти увагою ціннісно-орієнтаційну складову, то знання будуть поверхневими, тому як не увійдуть до системи цінностей індивіда, не стануть областю його інтересів.

З огляду на те, що й інженерна і педагогічна професії відносяться до розряду творчих, логічно буде припустити, що професія «інженер-педагог» вимагає від своїх представників наявності розвинених евристичних умінь. Аналіз змісту компонентів структури професійної особистості також показує, що досвід евристичної діяльності є обов'язковим компонентом особистості будь-якого фахівця. На цій підставі можна зробити висновок про те, що однією з проблем, що стоять перед системою вищої освіти, є проблема формування евристичної діяльності студентів, що лежить в основі їхнього творчого потенціалу.

У дидактичній теорії, орієнтованій на розвиток творчого потенціалу студентів, можна виділити дві взаємодоповнюючі тенденції. Одна з тенденцій й відповідно теорій – це проблемний підхід у навчанні. Питанням проблемного навчання різним видам знань чимало займалася вітчизняна педагогіка в 70-80-і роки.

Інша тенденція – евристичний підхід, в рамках якого головним механізмом управління навчально-творчої діяльністю в розв'язанні проблемних ситуацій є застосування евристик, евристичних прийомів й приписів.

Евристичне навчання спрямовано на стимулювання творчої уяви, генерацію ідей, творчу рефлексію. Воно орієнтовано на розвиток здібностей прогнозувати явища, приймати оригінальні рішення, критично мислити [4].

Висновки. На нашу думку, формування евристичної діяльності можна ефективно реалізувати під час навчання дисциплін харчового профілю. Під поняттям «евристична діяльність» розуміють отримання студентами стійких знань та вмій, які дозволять творчо діяти у будь-якій виробничій ситуації, грамотно ставити та досягати поставлених цілей, креативно розв'язувати виробничі ситуації, що у майбутньому дозволить стати висококваліфікованим фахівцем своєї справи. При цьому педагогічне управління навчальною діяльністю студента обов'язково повинне спиратися на закономірності мислення та бути пов'язаним з формуванням прийомів не тільки розумової діяльності, а й творчості особистості.

Література

1. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. – 120 с.
2. Коваленко О. Е. Про реалізацію концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні / О. Е. Коваленко, В. І. Лобунець // Пробл. інж.-пед. освіти : зб. наук. пр. / УПА. – Х., 2007. – Вип. 18–19. – С. 7–18.
3. Мотовилов А.Ж. Цели, структура и функции естественно-научной подготовки инженеров-педагогов / А.Ж. Мотовилов // Содерж. и метод. обесп. е/п инженеров-педагогов. – Свердловск: СИПИ, 1990.–С. 3-9.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учеб. пособие / А.В. Хуторской. . - 2-е изд., перераб. - М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.

Рябухо О.

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

Стьопкін А.

*старший викладач кафедри алгебри, ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»*

Турка Т.

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

УДК 378:51-37

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ МАТЕМАТИКИ В ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ МАТЕМАТИКИ

У статті висвітлено сучасний стан використання систем комп'ютерної математики при підготовці викладачів математики; визначено роль систем комп'ютерної математики в навчанні математиці; наведено переваги використання СКМ SAGE у навчальній та науковій діяльності студентів фізико-математичного факультету.

***Ключові слова:** програмні засоби, комп'ютерна математика, системи комп'ютерної математики, методика навчання математичних дисциплін.*

Рябухо Е.

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

Степкин А.

*старший преподаватель кафедры алгебры, ГВУЗ «Донбасский
государственный педагогический университет»*

Турка Т.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ МАТЕМАТИКИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

В статье изучено современное состояние использования систем компьютерной математики при подготовке преподавателей математики; определена роль систем компьютерной математики при обучении математики; приведены преимущества использования СКМ SAGE в учебной и научной деятельности студентов физико-математического факультета.

Ключевые слова: программные средства, компьютерная математика, системы компьютерной математики, методика обучения математических дисциплин

Ryabukho O.

candidate of physical and mathematical sciences, assistant professor of the department of algebra, SHEI «Donbass State Teaching's Training University»

Stepkin A.

senior lecturer of the department of algebra, SHEI «Donbass State Teaching's Training University»

Turka T.

candidate of physical and mathematical sciences, assistant professor of the department of algebra, SHEI «Donbass State Teaching's Training University»

USE OF THE SYSTEM OF COMPUTER MATHEMATICS WHILE TRAINING TEACHERS OF MATHEMATICS

In the article there is analyzed the modern state of the use of the systems of computer mathematics while training teachers of mathematical disciplines. There is considered the possibility of their applying in mathematical education, and there is defined the role of the systems of computer mathematics while teaching Maths.

Keywords: *software, computer Maths, computer mathematical systems, methods of teaching mathematical disciplines.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Останнім часом системи комп'ютерної математики (СКМ) впевнено займають значне місце в навчальній та науковій діяльності, спрямованій на впровадження інформаційних технологій для розв'язання різноманітних задач. Процес підвищення якості навчання неможливо здійснювати без активного використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Це є однією з причин все інтенсивнішого застосування СКМ для викладання дисциплін природничого профілю. Але існує цілий ряд об'єктивних причин низького рівня використання ІКТ під час вивчення математичних дисциплін. Головними є недостатній рівень забезпечення сучасною комп'ютерною технікою математичних кафедр, ліцензованим пропріетарним програмним забезпеченням, методичною і довідковою літературою з СКМ, необхідної для організації процесу навчання. Більшість СКМ є комерційними продуктами, що унеможливує їх використання у більшості ВНЗ і загальноосвітніх школах через брак коштів.

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми може бути використання вільно поширюваних СКМ на умовах загальної громадської ліцензії GNU GPL. Прикладом такої системи є СКМ «SAGE» (Software for Algebra and Geometry Experimentation), яка була розроблена в 2005 році професором факультету математики Вашингтонського університету (м. Сіетл)

Вільямом Штейном [12, 13] як програмне забезпечення для алгебраїчних та геометричних досліджень. Метою даного проекту було створення відкритого програмного забезпечення як альтернативи комерційним програмним засобам.

Аналіз останніх досліджень даної проблеми. Використання засобів сучасних інформаційних технологій при вивченні алгебри, геометрії, фізики, теорія ймовірностей та математичної статистики в навчальних закладах були запропоновані Жалдаком М.І. [1-2]. В цих, та цілому ряді інших робіт започатковано сучасні комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання, що орієнтовані на педагогічно доцільне і виважене поєднання надбань традиційних методичних систем навчання і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Проблему впровадження в навчальний процес комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання у ВНЗ розглядали в своїх працях С.А. Раков [5], Ю.І. Сінько [7], О.В. Співаковський [8] та Ю.В. Триус [10,11].

В своїй статі Ю.І. Сінько [7] розглядає поняття СКМ та основні програмні засоби (ПЗ) закордонного та вітчизняного виробництва за останні роки, визначає роль та місце СКМ в математичній освіті, описує вітчизняні комп'ютерно-орієнтовані системи навчання математики, рівень розробки яких відповідає світовим і які були впроваджені в навчальний процес системи вищої та середньої освіти України.

Ю.В. Триус [10] відзначає, що комп'ютерна математика може бути визначена як сукупність методичних, теоретичних, алгоритмічних, апаратних і програмних засобів, які призначені для розв'язування за допомогою комп'ютерів широкого кола математичних задач з високим рівнем візуалізації обчислень. На даний час вони стають потужними засобами діяльності як професійних математиків, так і тих, хто використовує математику для побудови й дослідження математичних моделей в різних галузях, зокрема, й в системі освіти. Разом з тим Ю.В. Триус [11] визначає основні причини низького рівня використання ІКТ під час вивчення вищої математики.

О.В. Співаковським [8] побудовано систему оволодіння курсом лінійної алгебри в умовах ВНЗ, в основу якої покладено принцип компонентно-орієнтованого навчання.

Дослідження з використання СКМ та середовищ програмування для обчислення та візуалізації результатів з математики проводяться на фізико-математичному факультеті ДВНЗ «ДДПУ» [3 - 4].

Формулювання цілей статті. В наш час розроблено велику кількість ПЗ, використання яких дозволяє розв'язувати за допомогою комп'ютера задачі різного рівня складності та сприяє підвищенню інтересу

студентів до вивчення матеріалу. Однак достатньо вагомою залишається проблема вибору СКМ для підготовки вчителів та викладачів математики. Метою роботи є пошук оптимального розв'язання даної проблеми шляхом ознайомлення з можливостями вільно поширюваних СКМ.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Сучасні СКМ активно використовуються у навчальному процесі в усьому світі. Створення на їх основі навчальних середовищ при вивченні математичних дисциплін є досить важливою складовою у підготовці викладачів математики. Серед сучасних пакетів, орієнтованих на розв'язування завдань математичного характеру як в чисельному, так і в символічному видах, можна виділити наступні: MathCAD, MatLab, Maple, Mathematica, Maxima, SAGE, Axiom. Перші два пакети, орієнтовані на чисельні розрахунки. Пакети Mathematica і Maple мають досить розвинені засоби символічних перетворень, при цьому, володіючи могутніми засобами чисельних обчислень, вони набувають все більшу популярність. Серед СКМ, з погляду оцінки їх обчислювальної потужності, мовних засобів, зручності роботи і інтерпретації результатів, Maple, MatLab, Mathematica і MathCAD – безперечні лідери в своєму класі. Але головним недоліком цих пакетів є те, що вони комерційні. Тобто для користування ними необхідно придбати ліцензію, що суттєво ускладнює використання таких систем у навчальному процесі, так як придбати необхідну кількість ліцензій може не кожний навчальний заклад. Тому єдиним шляхом для навчальних закладів, що не в змозі придбати комерційні продукти, залишається використання безкоштовних СКМ, таких як Maxima, SAGE, Axiom та розробка методик їх використання для викладання ряду дисциплін у підготовці викладачів математики.

Авторами статті досліджувалися можливості використання сучасних безкоштовних СКМ, розроблялися методики використання цих систем для обробки результатів досліджень на фізико-математичному факультеті [6, 9]. Однією з таких СКМ є SAGE.

СКМ SAGE розповсюджується на умовах ліцензії GPL (загальної публічної ліцензії). Система забезпечує виконання символічних та чисельних обчислень. Інтегровані бібліотеки дозволяють працювати з наступними розділами математики:

- символічне інтегрування та диференціювання;
- перетворення Фур'є;
- лінійна алгебра;
- лінійні коди та криптосистеми;
- теорія груп;
- числові поля;
- теорія відображень;

- поліноми;
- теорія чисел;
- кільця;
- теорія графів;
- обчислювальна геометрія та багато інших.

SAGE має власне символне ядро, проте виступає переважно як інтегратор різних систем з єдиним Web-інтерфейсом. SAGE об'єднує в собі можливості таких математичних програм та бібліотек як PARI, Numpy, GSL, Singular, GAP, MWRANK, NetworkX, Maxima, та багатьох інших. Однією з особливостей системи є серверно-орієнтоване виконання. Інакше кажучи компіляція, інтерпретація та виконання програмного коду виконується на сервері, а відображення результатів роботи у Web-браузері.

У СКМ SAGE для керування згенерованим вмістом використовується об'єктно-орієнтований сервер додатків Zope. Можливість виконання в SAGE, процедур та функцій написаних мовами Fortran, Python, Lisp, Java та ін. надає їм високого рівня інтерактивності, без суттєвих вимог до апаратних ресурсів комп'ютера користувача.

Основними складовими SAGE є :

- інтерфейси до СКМ, що розповсюджуються не за GPL ліцензіями;
- пакети та бібліотеки, що інтегровані в систему та розповсюджуються за ліцензією GPL;
- транслятори різних мов програмування.

Структура СКМ SAGE забезпечує:

- невимогливість до апаратної складової обчислювальної системи;
- подання математичних виразів у звичній математичній нотації;
- публікацію робочих аркушів записника SAGE у мережі Інтернет;
- підтримує засоби спільної роботи.

СКМ SAGE також дозволяє будувати графіки функцій в двох та трьох вимірах. SAGE є універсальним математичним пакетом, який дозволяє розв'язувати велику кількість математичних задач без використання програмування. Основний акцент в SAGE зроблено на наочності і простоті роботи з середовищем системи. Для роботи достатньо базових навичок користувача.

Основними перевагами СКМ SAGE є:

- можливість установки програми на комп'ютер або використання web-інтерфейсу;
- використання web-інтерфейсу дозволяє вільно використовувати SAGE в різних операційних системах;
- широкий клас розв'язуваних задач;

- можливість роботи як в консольній версії програми, так і з використанням одного графічних інтерфейсів;
- математичний пакет SAGE є вільно розповсюдженою системою комп'ютерної алгебри, яка розрахована на широке коло користувачів.

Висновки. Використання СКМ SAGE в процесі вивчення математичних дисциплін дозволить зменшити час розв'язання задач з громіздкими розрахунками, а також виконати перевірку правильності проведення розрахунків та перетворень. Специфіка СКМ SAGE дозволяє припустити, що її використання дозволить підвищити ефективність навчання студентів дисциплінам природничого циклу, а в перспективі може сприяти поступовому переходу до розв'язування нестандартних задач творчого характеру та наближенню вузівської математики до сучасної. Але обґрунтування цих тверджень потребує більш детального дослідження.

Література

1. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики: посібник для вчителів / М.І. Жалдак. – К.: Техніка. 1997. – 304 с.
2. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках геометрії: посібник для вчителів / М.І. Жалдак, О.В. Вітюк. – К.: РННЦ ДІНІТ. 2004. – 167 с.
3. Пашенко З.Д. Організація контролю та самоконтролю результатів самостійної роботи студентів засобами ІКТ у вищих педагогічних навчальних закладах: зб. наук. праць [За заг. ред. проф. В.І.Сипченка] / З.Д. Пашенко, В.Ю. Пилипенко, О.М. Рябухо // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. LXVI. – Слов'янськ: ДДПУ, 2013. – С. 155 - 166.
4. Пірус Є.М. Використання системи комп'ютерної математики при вивченні природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах: зб. наук. праць [За заг. ред. проф. В.І.Сипченка] / Є.М. Пірус, О.М. Рябухо, Т.В. Турка // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. LXIII. – Слов'янськ: ДДПУ, 2013. – С. 114 - 120.
5. Раков С.А. Програмно-методичний комплекс DG як крок від традиційної до інформаційної технології навчання геометрії / С.А. Раков, В.П. Горох // Комп'ютер у школі і сім'ї. – 2003. – № 1. – С. 20 - 23.
6. Рябухо О.М. Реалізація задач поділу таємниці в математичному пакеті Maxima: зб. наук. праць фізико-математичного факультету / О.М. Рябухо, К.Ю. Іванова. – Слов'янськ: ДДПУ, 2012. – Випуск №2. – С. 63 - 69
7. Сінько Ю.І. Системи комп'ютерної математики та їх роль у математичній освіті: зб. наук. праць / Ю.І. Сінько // Інформаційні технології в освіті. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2009. – Вип. 3. – С. 274 - 278.
8. Співаковський О.В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей / О.В. Співаковський. – Херсон: Айлант, 2003. – 224 с.
9. Стёпкин А.В. Использование коллектива агентов для распознавания графов / А.В. Стёпкин // Компьютерные исследования и моделирование. – 2013. – Т.5, №4. – С. 525-532.

10. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання: монографія / Ю.В. Триус. – Черкаси: Брама-Україна, 2005. – 400 с.
11. Триус Ю.В. Проблеми і перспективи і вищої математичної освіти / Ю.В. Триус, М.Л. Бакланова // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – 2005. – Вип. 23. – С. 16 - 26.
12. SAGE: Open Source Mathematics Software [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.SAGEmath.org/>.
13. Stein W. SAGE Programming Guide. / W. Stein, D. Joyner - 2008. – 86 p.

Ягунець С.

аспірант кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти, ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету»

УДК 378.147:377:6

ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

В статті висвітлюється певні педагогічні умови завдяки яким відбувається формування проектно-технологічної компетентності майбутнього учителя технологій в процесі його професійної підготовки. Автор визначає необхідні і достатні умови, механізми, низку педагогічних технологій які сприяють ефективному формуванню проектно-технологічної компетентності у майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: проектно-технологічна компетентність, учитель технологій, педагогічні підходи, компоненти.

Ягунець С.

аспірант кафедри педагогіки и методики технологического и профессионального образования, ДВНЗ «Донбасского государственного педагогического университета»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье освещаются педагогические условия благодаря которым осуществляется формирование проектно-технологической компетентности будущего учителя технологий в процессе его профессиональной подготовки. Автор определяет необходимые и достаточные условия, механизмы, ряд педагогических технологий которые способствуют эффективному формированию проектно-технологической компетентности у будущих учителей технологий.

Ключевые слова: проектно-технологическая компетентность, учитель технологий, педагогические подходы, компоненты.

Yahupets S.

Postgraduate of the Chair of Pedagogy and Methods of Technological and Professional Education of Donbas State Pedagogical University

FORMATION OF THE DESIGN AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES

In the article there are highlighted the definite pedagogical conditions thanks to which there takes place the formation of the design and technological competence of the future teachers of technologies in the process of the professional training.

There are formulated the pedagogical conditions (necessary and efficient) of the effective formation of the design and technological competence. There are defined the mechanisms (self-identification of the future specialists in the essence priority of the professional training and designing self-activities; self-realization of a person in the process of fulfilling individual pedagogical, technological and research projects; students' mastering the generalized algorithm of the design and construction activities) of the formation of the design and technological competence of the future teachers of technologies. The design and technological competence as one of the components of the professional competence of the teachers of technologies is characterized by relevant knowledge (knowledge about the technologies and knowledge of the technologies) with the corresponding demonstrated skills creatively use this knowledge, to design the learning activities.

Key words: *project-technological competence, teacher of technologies, pedagogical approaches, komponenty.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Забезпечення конкурентоздатності вчителя технологій на сучасному ринку можливе, якщо рівень формуємої в процесі контекстної підготовки проектно-технологічної компетентності відповідає його готовності до самостійного якісного розв'язання реальних багатокритеріальних завдань. Якісне розв'язання проблеми передбачає досягнення науково обґрунтованого компромісу між вимогами замовника і можливостями вищого навчального закладу.

Впродовж останніх років в Україні відбувається дискусія про взаємозв'язок результатів навчання і компетенцій. Можна виявити наступну інтерпретацію їх взаємозв'язку.

По-перше, результати навчання описують компетенції, які повинні бути сформовані в процесі вивчення модулю(рівень модуля). По-друге, компетенції є комбінацією властивостей, здатностей і поглядів (рівень особистості). По-третє, результати навчання формуються викладачем, а компетенції набуваються студентами. По-четверте, сума компетенцій, набутих випускником, більше суми, що впливає з результатів навчання. Перехід до освіти, орієнтованої на результат не сприймається

європейською освітою як «безумовне» благо. Виокремлюють при цьому проблематичні і позитивні аспекти.

«Незважаючи на те, що процесу формування знань і вмінь, через які проявляються компетентності, як і раніше, необхідно приділяти першочергову увагу, у контексті компетентнісного підходу передбачається введення нової тріади цілей, що повинна прийти на зміну традиційній тріаді.[4; с.42]

Зміна цільової тріади при переході від традиційної (знання, уміння, навички) до відкритої (неперервної) системи освіти (цінності як компетентності, уміння, знання) передбачає, що центральне місце в цій схемі приділяється ключовим компетентностям». [6; с.42]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробці теоретико-методологічних основ підготовки майбутнього вчителя технологій, становлення його як компетентного професіонала присвячені роботи В. Борисова, А. Гедзика, В. Сидоренка, О. Торубари, В.Стешенка та ін.

Аналіз робіт І. Вільш, Н. Ничкало, В. Сидоренка і узагальнення досвіду дозволяє виокремити концептуальні положення, принципи для процесу формування проектно-технологічної компетентності майбутнього учителя технологій.

Разом із цим спеціальних досліджень, що присвячені проблемі формування технологічної компетентності учителя технологій в процесі його професійної підготовки недостатньо, не розроблена і модель її формування.

Формування цілей статті. Мета статті – сформулювати певні педагогічні умови ефективного формування проектно-технологічної компетентності майбутнього вчителя технологій в процесі його професійної підготовки. А також визначити механізми, педагогічні технології які сприяють ефективному формуванню проектно-технологічної компетентності у майбутніх вчителів технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісний підхід висуває особливі вимоги до системи підготовки вчителів технологій. Безумовно система наукових знань не може запропонувати освіті готову дисциплінарну структуру освітніх програм, адекватну компетентнісному підходу.

Відповідно до методології системного підходу формування проектно-технологічної компетентності майбутнього учителя технологій в процесі професійної підготовки розглядається нами як функціонуюча педагогічна система.

До структурних компонентів цієї системи входять цілі, зміст, суб'єкти і об'єкти управління.

Реалізація моделі формування проектно-технологічної компетентності майбутнього учителя технологій в процесі професійної

підготовки повинна передбачати опанування низки педагогічних технологій, які забезпечать ефективну підтримку навчання.

Формування проектно-технологічної компетентності майбутнього учителя технологій в процесі професійної підготовки відбувається за певних педагогічних умов. Само поняття «умова» в педагогіці тлумачиться різним чином.

В нашому дослідженні під педагогічними умовами ми розуміємо об'єктивно існуючі зовнішні умови організації педагогічної діяльності, з урахуванням психологічних закономірностей і внутрішніх потреб розвитку особистості.

Необхідними і достатніми умовами ефективного формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій є:

- реалізація специфічних принципів формування проектно-технологічної компетентності (принцип рефлексивно-діяльнісного опосередкування, принцип просторово-часової конфігурації діяльності, принцип суб'єктно розвиваючого середовища факультету);

- комплексне розв'язання завдань формування проектно-технологічної компетентності майбутнього учителя технологій;

- розробка програмно-методичного забезпечення процесу формування проектно-технологічної компетентності майбутнього учителя технологій;

- дотримання основних етапів формування проектно-технологічної компетентності майбутнього учителя технологій.

Аналіз робіт І. Більш, Н. Ничкало, В. Сидоренка, В. Стешенка і узагальнення досвіду дозволяє виокремити концептуальні положення, принципи для процесу формування проектно-технологічної компетентності майбутнього учителя технологій.

Перше положення полягає у залученні майбутнього вчителя до квазіпрофесійної діяльності, що відтворює на понятійно-практичному рівні умови і динаміку професійної діяльності і стосунки, що складаються між її учасниками. Поняття «кваліпрофесійна діяльність» ввів А.Вербицький, який запропонував в теорії контекстного навчання виокремлювати таку форму діяльності як базову разом з власне навчальною (лекції і семінари) і навчально-професійної (дослідницька робота студентів, практичні заняття). [2, с.123]

В межах нашої роботи квазіпрофесійна діяльність повинна мати проектний і конструкторський характер. Таким чином досягається цілеспрямоване залучення першокурсників до свідомої розробки і реалізації технічних і педагогічних проектів. Реалізація принципу входження у самобутні культурні світи (В. Борисов, В. Лісовий) з одного боку сприяє набуттю особистісних сенсів і мотивів в професійній

діяльності. З іншого боку, під час формування проектно-технологічної компетентності майбутнього учителя технологій відбувається збагачення індивідуального інструментарію студента. Набуті в діяльності окремі знання, уміння і навички виявляються найбільш стійкими, реально засвоєними; вони створюють надійне підґрунття для подальшого процесу формування проектно-технологічної компетентності майбутнього учителя.

Друге положення умовно можна назвати «зменшенням модельності». Під моделлю ми розуміємо створюваний з метою отримання і (або) зберігання інформації специфічний об'єкт (в формі образу, опису знаковими засобами або матеріальної системи), що відбиває властивості, характеристики і зв'язки об'єкту-оригіналу вільної природи, суттєві для завдання, що розв'язується суб'єктом. Модель має пізнавальний потенціал лише тоді, коли вона знаходиться в певній відповідності з досліджуємим об'єктом, здатна заміщувати його в процесі дослідження і виконувати роль катализатора і джерела отримання нової інформації.

Реалізація другого концептуального положення «зменшення модальності» починається після досягнення майбутніми учителями технологій залученості до квазіпрофесійної діяльності. Педагогічне управління на цьому етапі вже спрямовано на поступове залучення майбутнього учителя до майбутньої професійної діяльності. «Уменшення модальності» передбачає створення викладачами педагогічного вищого навчального закладу, які первинно достатньо наближено моделюють професійну діяльність. Майбутній учитель в цих ситуаціях спочатку відпрацьовує операції і окремі дії, і лише потім педагогічний зміст набуває домінуючого характеру.

Механізмами формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій ми вважаємо: самовизначення майбутнього фахівця в змістовому пріоритеті власної професійної підготовки і проектування ним власної діяльності; самореалізація суб'єкта в процесі виконання самостійних педагогічних, технологічних і дослідницьких проектів; засвоєння студентом узагальненого алгоритму проектування і конструювання діяльності. Змістом професійної підготовки, на думку В. Адольфа, є система педагогічних, психологічних, методичних і спеціальних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій учителя [1, с.17], що ґрунтується на принципах неперервності, фундаментальності, педагогізації, варіативності, інтегративності, бінарності. Зокрема принцип фундаментальності узгоджується із потребами професії і визначає провідну роль технологічної та психолого-педагогічної підготовки. Принцип бінарності спрямований на виклад навчального матеріалу через призму методичного вияву.

Це дало нам підстави, щоб визначити принципи рефлексивно-діяльнісного опосередкування суб'єктно-розвиваючого середовища і просторово-часової конфігурації організації процесу формування проектно-технологічної компетентності майбутнього учителя технологій. Безумовно, що ці принципи не заміщують, а лише конкретизують загальнопедагогічні принципи відповідно з цілями професійної освіти і ґрунтуються на досягненнях педагогічної думки минулого і на аналізі сучасної педагогічної практики і результатах нашого дослідження.

Підґрунтям для визначення принципу рефлексивно-діяльнісного опосередкування є одна із центральних ідей гуманістичного діяльнісного підходу, який розробляється науковою школою В.Рибалки: «входження в професійну діяльність пов'язано зі становленням професійної свідомості, розкриттям суб'єктом соціокультурного сенсу цінностей, призначення і змісту професійної діяльності». [3, с.23] Становлення професіонала, а тим більше педагога, відбувається крізь «привласнення» діяльності, інтеріоризацію її цінностей, сенсів і засвоєння способів її реалізації з наступним напрацюванням індивідуального стилю діяльності.

Ми як і М. Євтух і І. Бех під професійною педагогічною рефлексією розуміємо співвіднесення себе, можливостей всього «Я» з вимогами професії учителя.

І. Бех і В. Рибалко провели аналіз поняття «професійна педагогічна рефлексія» і зробили висновки, з якими не можна не погодитися:

- рефлексія частіш за все стихійна; ситуативна; професійна рефлексія натомість «впорядкована» змістом і обставинами діяльності, а тому піддається впорядкуванню, зовнішньому впливу, корекції;

- у педагога об'єктом рефлексії опиняються люди, ситуації взаємодії між ними і з ними, тобто завжди присутній гуманістичний аспект, який передбачає поєднання високих ціннісних зразків з відповідальністю;

- спрямовуємо ззовні рефлексія – наслідок не насильства над людиною, не маніпуляції її свідомістю і почуттями, а моральна робота, що стимулюється ззовні, але здійснюємо за внутрішньою потребою зрозуміти себе і того що відбувається;

- рефлексія дозволяє орієнтуватися не на професію, а на людину в професії і людське в людині і в професії;

- рефлексія дозволяє подолати суперечність між логікою науки і логікою практики, наукою і досвідом.

Крім того, як пише Г.Щедровицький [5, с.117], для засвоєння «способів діяльності» необхідно, щоб сама діяльність стала предметом спеціальної обробки, щоб на неї спрямовувалась би нова, вторинна діяльність. Її завдання – виокремлювати в побудованому процесі

діяльності якісь нові утворення, які б могли стати засобом для побудови нових процесів. Отже, щоб побудова різних процесів діяльності вела до потрібного розвитку здібностей, необхідна рефлексія, яка б виокремлювала нові засоби, оформлювала б їх у вигляді об'єктивно даних способів діяльності. У цьому випадку засоби або способи діяльності засвоюються в своїй функції засобів побудови нових процесів діяльності, забезпечуючи розвиток відповідних психічних функцій.

Другим принципом ми визначили принцип просторово-часової конфігурації діяльності. Цей принцип не обмежується відбором змісту освіти і визначенням форми його реалізації. Цей принцип вимагає оптимального поєднання часу і місця організації освітнього процесу в існуючих об'єктивних умовах, врахування наявності тих чи інших засобів, матеріальної бази, вимог техніки безпеки. Просторова конфігурація складається з визначення і підготовки місця реалізації взаємодії педагога і студентів, просторового розміщення суб'єктів, віддаленості один від одного. Сприйняття часу протікання процесів і ситуацій як засобу управління виховними відносинами і засвоєнням знань і умінь ставить питання про конфігурацію по темпу, ритму, швидкості і послідовності дій.

В той же час сутність цього принципу може бути розкрита через такі необхідні, на наш погляд, характеристики організації педагогічного процесу як технологічність і транспарентність. Технологічність, на нашу думку, передбачає не тільки структурованість діяльності викладача і студентів, але і в поданні педагогом передбачаємої структури до початку заняття, а також її спеціально організоване обговорення, аналіз, оцінку під час роботи групи. Таким чином проектування і конструювання процесу навчання в цілому і окремих його елементів стає предметом пізнавальної діяльності майбутніх учителів технологій, а саме вони – суб'єктами цієї діяльності.

Встановленню особливих суб'єктно-суб'єктних відносин. Реалізації ідеї технологічності повинна сприяти «транспарентність» діяльності (термін С. Жезлової), тобто своєрідна «прозорість» для всіх учасників способу її організації. Транспарентність передбачає для викладача наочність діяльності, а для студентів – доступність матеріалу, що викладається. Природньо це вимагає від педагога умілого наочного оформлення ходу і результатів заняття, спеціальної інструментировки, наступної систематизації отриманого досвіду при безумовній індивідуалізації процесу навчання.

Третій принцип – створення на технологічному факультеті суб'єктно-розвиваючого освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проектно-технологічна компетентність майбутнього учителя технологій, як одна із

складових його професійної компетентності, характеризується відповідними знаннями (знання про технології і знання технологій, методів, засобів, форм діяльності і умов їх використання організації) з відповідними проявленими вміннями творчо використовувати ці знання, проектувати навчальну діяльність. Аналізувати ефективність і результати своєї діяльності. Педагогічні умови успішного формування проектно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій: реалізація принципів формування проектно-педагогічної компетентності, комплексне розв'язання завдань формування дотримання основних етапів формування проектно-технологічної компетентності майбутніх вчителів технологій.

Література

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: [монография] / В.А. Адольф; Красноярский госуниверситет. – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Вербицкий А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 258 с.
3. Рибалка В.В. Психологія праці особистості : навч.-метод. посібн. / В.В. Рибалка. – К.: КМПУ імені Б.Д. Гринченка, 2006. – 59 с.
4. Садовская Е.А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: Методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы». / Е.А. Садовская. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с.
5. Щедровицкий Г.П. система педагогических исследований / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М., 1993. – 421 с.
6. Янкович О.І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957-2008): [монографія] / Олександра Іванівна Янкович; [за ред.. В.МІ. Чайки]. – Т.: Підручники і посібники, 2008. – 320 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Косогова А.

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Иркутский госуниверситет (г. Иркутск, Россия)

Арасланова А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общенаучных дисциплин, Филиал Братского государственного университета (г. Усть-Илимск, Россия)

УДК 37(091)

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА К ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: АНАЛИЗ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА (60-Е – 80-Е ГГ. XX СТОЛЕТИЯ)

В статье на основе архивных данных рассмотрена система адаптации выпускников вузов, сложившаяся во второй половине 60-х – начале 80-х годов в СССР, представлен анализ её эффективности. Охарактеризован советский период развития высшей школы, отличительными чертами которого явились: чрезмерная политизация, гипертрофированная ориентация на партийно-государственные решения и излишнее преувеличение значимости партийности кадров. Выделены эффективные формы приобщения студентов к производственной деятельности. Определены негативные стороны существующей в СССР системы распределения выпускников, порождающей проблемы для производства страны в целом и для конкретного выпускника. Представлена система работы, существующая на предприятиях страны по приобщению молодых специалистов к производственной деятельности, включающая в себя стажировку и деятельность Советов молодых специалистов. Изучены проблемы, с которыми сталкивались молодые специалисты на производстве при выборе путей профессиональной самореализации. Значительное внимание уделено вопросу о низком материальном положении специалиста, который имел высшее техническое образование. Показано, что опыт, накопленный советской профессиональной педагогикой, не имел ожидаемых результатов в рамках административно-плановой экономики, но авторы убеждены, что он может быть учтен в новых социально-экономических условиях при создании современных производственно-образовательных кластеров.

Ключевые слова: *история советского высшего образования; интеграция вуза и производства, адаптация выпускников вуза; кластерный подход в образовании.*

Косогова А.

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, Іркутський державний університет (м. Іркутськ, Росія)

Арасланова А.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнонаукових дисциплін, Філія Братського державного університету (м. Усть-Ілімськ, Росія)

**ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ВУЗУ ДО
ВИРОБНИЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АНАЛІЗ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ
(60-ті - 80-ті рр. ХХ СТОЛІТТЯ)**

У статті, на основі архівних даних, розглянуто систему адаптації випускників вузів, що склалася у другій половині 60-х - початку 80-х років ХХ ст. в СРСР, представлено аналіз її ефективності. Охарактеризовано радянський період розвитку вищої школи, відмінними рисами якого стали: надмірна політизація, гіпертрофована орієнтація на партійно-державні рішення і надмірне перебільшення значущості партійності кадрів. Виділено ефективні форми залучення студентів до виробничої діяльності. Визначено негативні сторони існуючої в СРСР системи розподілу випускників, що породжувала проблеми для виробництва країни в цілому та для конкретного випускника. Представлено систему роботи, існуючу на підприємствах країни щодо залучення молодих фахівців до виробничої діяльності, яка включала в себе стажування та діяльність Рад молодих спеціалістів. Вивчено проблеми, з якими стикалися молоді фахівці на виробництві при виборі шляхів професійної самореалізації. Значну увагу приділено питанню про низьке матеріальне становище фахівця, який мав вищу технічну освіту. Показано, що досвід, накопичений радянською професійною педагогікою, не мав очікуваних результатів у межах адміністративно-планової економіки, але автори переконані, що він може бути врахований у нових соціально-економічних умовах при створенні сучасних виробничо-освітніх кластерів.

Ключові слова: *історія радянської вищої освіти; інтеграція ВНЗ і виробництва, адаптація випускників ВНЗ; кластерний підхід в освіті.*

Kosogova A.

Doctor of Education, professor of pedagogy, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia)

Araslanova A.

Ph.D., assistant professor of scientific disciplines, Branch of Bratsk State University (Ust-Ilim, Russia)

THE PECULIARITIES OF HIGHER GRADUATES 'ADAPTATION TO PRODUCTION ACTIVITIES: THE ANALYSIS OF SOVIET PERIOD (THE 60-th-80-th OF THE 20-th CENTURY)

In the article on the basis archives facts we can see the system of higher graduates' adaptation existing in the second half of the 60-th - beginning of the 80-th in the USSR and the analysis of its effectiveness is presented. The Soviet period of development of higher school which has got some distinctive features: excessive polarizations, hypertrophied orientation to Party and State decisions and superfluous overstatement significance of the Party-membership is characterized. The effective forms of drawing students into production activities is selected. Some negative ways of existing in the USSR the system of students' distribution generating some problems for industrial activity in whole and for concrete student are determined. The system of work being at the enterprises of the country in attaching young specialists to production activity including practical study and activity of Soviets of young specialist is presented. The authors have studied some problems are met by young specialists at industry during choosing of ways of professional self-realization. Significant attention is paid to the question about low financial situation of specialist having higher technical educations. It is shown that experience gaining by Soviet professional pedagogics hasn't got expecting results in limits administrative-planning economics but the authors convict that it might be appreciated in new social- economic conditions with creating modern production-educational clusters.

Keys words: *the history of Soviet higher education, the integration of universities and industry, adaptation of graduates of universities, clusters' approach in education.*

Постановка проблеми. Її актуальність. В умовах модернізації вищого регіонального образования пріоритетним напрямком його розвитку являється формування стійких взаємозв'язків освітніх установ з виробництвом. Одним із популярних новштів в освітньо-інформаційному просторі вищої школи, формою забезпечующою інтеграцію різних структур, сьогодні виступають виробничо-освітні кластери, прототипами котрих в епоху соціалізму являлись територіально-виробничі комплекси (ТПК). В умовах існування ТПК

советской высшей школой накоплен достаточно богатый опыт организации взаимодействия вуза и производства, в том числе по вопросам приобщения студентов к производственной деятельности в процессе получения высшего образования и их последующей адаптации, который сегодня незаслуженно забыт. В новых социально-экономических условиях копирование прошлого наследия невозможно, но изучение данного опыта способствует расширению выбора форм взаимодействия вуза и производства.

Анализ последних публикаций по данной проблеме. История советской высшей школы изучена в трудах: В.В. Петрика, К.А. Ушмаевой, В.М. Кононенко. С позиций регионального контекста авторами описываются особенности функционирования вузов в данный исторический период. В.В.Петрик отдельно рассматривает развитие многоуровневого сотрудничества вузов с промышленными предприятиями. В целом же в работах исследователей по истории высшей школы вопросы взаимодействия высшего образования и производства рассмотрены не достаточно глубоко, но именно это направление деятельности высшей школы было определено государством как значимое в исследуемый исторический период. Многочисленные современные исследования, посвященные адаптации выпускников вузов технических специальностей к профессиональной деятельности (М.В. Коломоец, Н.В.Терзи., И. А. Гладкова, Н.Н. Реутов, В.Н. Фомин и др.) и исследования, раскрывающие особенности интеграции вуза и производства в условиях производственно-образовательного кластера (Ю.Н. Лапыгин, С.А. Болтунова, П.Н. Захаров, Д.Ю.Лапыгин, А.Р. Шайдулина, Л.М. Алексеева, А.А.Мастихин, С.А.Скляренко, Ф.М. Каппушева, М.Г. Филиппова и др.), не учитывают опыт, накопленный советской профессиональной школой.

Цель статьи. Рассмотреть формы приобщения студентов к производственной деятельности в процессе обучения в вузе, особенности их адаптации в профессиональной деятельности, существовавшие в советское время, выявить причины неудач.

Изложение основного материала. Современные рыночные кластерные структуры и территориально-производственные комплексы (ТПК) советской плановой экономики объединяет ориентация на получение наибольшего экономического эффекта в процессе специфического выбора технологических структур и механизмов их формирования. Принципиальное отличие анализируемых интеграционных структур состоит в том, что управление современными рыночными кластерными структурами формируется, преимущественно, «снизу» по

инициативе участников, в то время как нерыночные ТПК управлялись «сверху» по командно-отраслевому принципу.

Советский период в развитии высшей школы отличался чрезмерной политизацией, гипертрофированной ориентацией на материалы съездов КПСС и партийно-государственные решения, излишним преувеличением значимости партийности научных кадров, избыточным вниманием к их идейной подготовке. Советские исследователи отмечали лишь позитивные стороны развития высшего отечественного образования, часто умалчивая о недостатках государственного управления и финансирования науки и образования. Как справедливо указывают в своем исследовании И.П. Поварич и Е.А. Сурков, поведение высшей профессиональной школы СССР может быть описано в терминах так называемой «советской модели взаимодействия», ключевым партнером в которой являлось государство, осуществлявшее госзаказ на молодого специалиста с авторитарно установленной идеологической подготовкой, соответствующим комплексом необходимых знаний, умений и навыков, регулирующее образовательные учреждения путем жесткого планирования объема приема и выпуска и качества профессиональной подготовки кадров для народного хозяйства [20, стр. 190].

Высшее образование в СССР было очень привлекательным для выпускников средней школы. Так, например, по данным социологических опросов, проведенных в Восточной Сибири, подавляющее большинство юношей и девушек после окончания школы не собирались идти работать на производство, многие мечтали о профессиях, связанных с интеллектуальной деятельностью. При острой потребности производства в рабочих кадрах, особенно на ключевых участках, значительная часть молодежи была настроена на поступление только в высшие учебные заведения [8]. Получение высшего образования связывали, прежде всего, с ростом общественного престижа. Высшее образование представляло ценность само по себе, далеко не всегда соотносилось в сознании будущих специалистов с профессиональным самоопределением и с конкретной производственной деятельностью.

Процесс адаптации выпускников вуза к профессиональной деятельности далее будет нами рассмотрен на примере крупнейшего в Восточной Сибири Братско-Усть-Илимского ТПК, на территории которого существовал единственный вуз – Братский индустриальный институт (БРИ, сегодня Братский государственный университет). Особенности адаптации специалистов на конкретном предприятии будут рассмотрены на примере крупнейшего предприятия ТПК – Братского лесопромышленного комплекса (БЛПК).

В соответствии с политикой КПСС существенная роль в ускорении научно-технического прогресса в стране принадлежала высшей школе, значимым механизмом управления деятельностью вузов провозглашалась связь науки с практикой, с производством, а повышение эффективности научно-исследовательской работы в вузах стало значимой задачей. В результате реализации данных направлений студенты БРИ имели возможность стать соучастниками производственного процесса уже в период обучения в вузе через следующие формы:

- производственную практику, которая была специально организована (студенты закреплялись за высококвалифицированными специалистами, имели доступ к производственной документации, являлись активными участниками производственного процесса);

- выполнение курсовых и дипломных проектов по заданиям промышленного производства;

- участие специалистов предприятий в учебном процессе вуза (чтение лекций и проведение семинаров, руководство дипломными курсовыми работами и проектами, работа по совместительству в вузе и участие в его научных исследованиях);

- использование баз производственных предприятий для проведения занятий;

- участие студентов в выполнении хоздоговорных работ по заказам предприятий с последующим внедрением результатов в производство [1, 2].

Сегодня можно по-разному оценивать, используемые советской высшей школой формы взаимодействия с производством, но трудно возразить точке зрения, что они были направлены на повышение качества образования и своей цели достигали. Данный накопленный опыт построения продуктивного взаимодействия вуза и производства в настоящее время, по мнению авторов статьи, может быть использован при построении современных производственно-образовательных кластеров.

Советская высшая школа гордилась системой распределения выпускников вузов на производство, согласно которой вчерашние студенты дневных отделений направлялись непосредственно на предприятия по специальностям, приобретенным ими в высшем учебном заведении. На своем рабочем месте они обязаны были проработать не менее 3 лет, в течение которых администрации предприятий запрещалось использовать их в управленческом аппарате и производить ротацию на работы, не связанные с полученной в вузе специальностью. Так, с 1970 по 1989 гг. численность распределенных молодых специалистов выросла с 6,8 до 15,9 млн. чел. [13]. Система распределения молодых специалистов рассматривалась как достижение советской высшей школы, призванное обеспечить работой по специальности всех выпускников вузов,

удовлетворить потребности производства огромной страны в профессионалах. Но централизованный процесс распределения молодых специалистов в масштабах огромной страны нередко «давал сбои». Процесс был «заорганизованным», БЛПК заявки на молодых специалистов ежегодно составлял и подавал на рассмотрение в ВПО «Союзцеллюлоза». Как показала практика, заявки со стороны «Союзцеллюлоза» выполнялись неудовлетворительно. Например, в 1977 году, трудоустройство молодых специалистов не соответствовало уровню образования и характеризовалось следующим: на должности мастера, начальника смен, на должности ИТР с учетом специальности было устроено только 44 %, стажерами- 19%, остальные на рабочие места [4]. В 1978 году заявка была выполнена только на 43%, причем неудовлетворительно выполнена была заявка по специальностям, особенно дефицитным для комплекса предприятий [5]. Такое положение дел было критическим для быстроразвивающегося крупного предприятия, также создавало проблемы и для самих молодых специалистов. Как справедливо замечает А.С. Конохова: «нездоровые» настроения среди выпускников вузов служат яркой иллюстрацией проблем в этой области. Несмотря на положительные стороны распределения, невозможно отрицать, что оно фактически являлось принудительным трудоустройством» [13]. Получение высшего профессионального образования гарантировало выпускнику последующее трудоустройство, но не всегда учитывало его личные интересы, состояние здоровья, семейное положение. Государство выступало гарантом внешней социальной защищенности, формировало потребности и создавало условия для их реализации на протяжении жизни. При кажущейся стабильности специалист был средством реализации поставленных партией задач по развитию производства. Некоторые из возникающих при распределении проблем по логике вещей можно было предупредить заранее, но в рамках плановой экономики это было невозможно. Показателен факт, в один из годов исследуемого периода на БЛПК из 61 молодого специалиста с высшим образованием, 6 были устроены не по специальности! Ранее запланированный ввод в эксплуатацию гидролизно-дрожжевого завода №2, был перенесен Постановлением правительства на X пятилетку. Но при распределении данный факт учтен не был. Имелись производства, на которые невозможно трудоустроить девушек, а вышестоящие органы, составляющие заявки для вузов, этот факт не учли [3].

Советское государство окружало особой заботой недавно устроившихся работать на производство. Так на предприятиях БЛПК, как и на всех предприятиях страны, в соответствии с целью глубокого изучения молодыми специалистами специфики своей работы, приобретения ими необходимых практических навыков, выявления

деловых качеств ежегодно предусматривалась стажировка молодых специалистов. Стажировка осуществлялась по индивидуальным планам под руководством специалистов с большим опытом – главных инженеров или начальников цехов предприятия. По окончании стажировки молодые специалисты проходили аттестацию в квалификационных комиссиях. Те молодые специалисты, кто проявлял хорошие деловые качества и умение разбираться в производственной обстановке сразу повышались в должности. Увольнение молодых специалистов было возможным только по специальному разрешению ВПО «Союзцеллюлоза» [4].

Работу молодых специалистов направлял Совет молодых специалистов. Воспитательная работа молодого коллектива комплекса проводилась в направлении повышения ответственности работников за порученное дело, укрепление трудовой дисциплины и хозяйственного отношения к использованию сырья, материалов, электроэнергии и других ресурсов. На решение указанных задач направлялись мероприятия, связанные с проведением смотра по культуре производства и научной организации труда, рациональному использованию лесосырьевых ресурсов, конкурс на лучшее изобретение и рационализаторское предложение [7]. Со второй половины 70-ых годов данная работа стала более обширной. В июне 1975 года приказом генерального директора в объединении было утверждено положение о Советах молодых специалистов. На комплексе был создан и работал Совет в составе 17 человек и осуществляли свою деятельность ещё 10 Советов по подразделениям комплекса. Советы включали в себя три сектора: техническое творчество молодежи, культурно-массовый, жилищно-бытовой и организационно-учетный.

Работа по адаптации носила систематический характер, была разнообразной и эффективной. Только в течение 1977 года лекторской группой Совета молодых специалистов были прочитаны 51 лекция, проведено 4 тематических вечера отдыха, 160 молодых специалиста участвовали в разработке рацпредложений. Ими было разработано и внедрено 217 рацпредложений с экономическим эффектом 134 тыс. рублей. Молодые специалисты БЛПК принимали участие в городской выставке технического творчества молодежи, где представляли 24 работы. Лучшие работы экспонировались на областной выставке в Доме техники [4].

Руководство предприятий своевременно вносило коррективы. Например, Совет по работе с кадрами 5.06.1979 г. на своём заседании рассматривая вопрос «О работе администрации с молодыми специалистами», вынес руководству следующие рекомендации: практиковать встречи молодых специалистов с ветеранами; знакомить молодых специалистов при поступлении на работу с традициями комплекса [6]. Жилищный вопрос

молодых специалистов решался удовлетворительно: семейным предоставлялись комнаты в семейных общежитиях, одиноким – общежитие. Все молодые специалисты стояли на общей очереди для получения жилья по подразделениям, в которых они работали [3].

Рассмотренная выше система адаптации выпускников вузов существовала во всей стране. Деятельность каждого предприятия была направлена на выполнение единых постановлений и указаний партийных органов. Система адаптации выпускников вуза, рассмотренная на основе ежегодных отчетов о кадровой работе на предприятии, имеет реальное документальное подтверждение. Как видно из приведенных выше фактов в своем содержании имела немало позитивного. Но в условиях административно-плановой экономики она не могла иметь, как и многие другие позитивные начинания, должного результата. Советская идеология была обезличенной, общественные интересы ставились выше интересов конкретной личности. В целом система подготовки кадров работала не на формирование конкурентоспособного, востребованного человека, который является «творцом» собственной жизни, а была направлена на выполнение плановых количественных показателей. Создавался особый тип человека системы, за которого всё решает государство, собственная траектория жизни которого predetermined свыше, важно лишь следовать заданными извне правилам. Данный подход с одной стороны создавал условия социальной защищенности человека, гарантировал приобщение к материальным благам в процессе продвижения по строго заданной извне линии развития, даровал некую стабильность, но полностью нивелировал индивидуальность с другой стороны. Уравнивая людей между собой, система работала не на потребности человека, а на сохранение плановой экономики, на реализацию идеи развитого социализма. О качестве конкретного продукта, будь то выпускник вуза, либо результат какого-либо производства судили по соответствию либо несоответствию плановым, количественным показателям. И как следствие, несмотря на внимание государства к вопросам повышения качества высшего профессионального образования, вопросам адаптации выпускников к производственной деятельности экономика страны входила на экстенсивный путь развития. Создавалось ощущение, что происходящие разнообразные преобразования, происходящие в высшей школе и за её пределами, носят продуктивный характер и должны оказать значимое положительное влияние на развитие производства в стране, однако в реальности оказалось, что нужды потребителей не удовлетворялись, производство по многим показателям отставало от мирового пространства. Приведенные выше свидетельства доказывают, что высшие учебные заведения и предприятия направляли свои педагогические поиски на обращение к процессам саморазвития личности, но в рамках существующей системы эти

нововведення обмежувались частними случаями і не могли вийти на конкретний результат – підвищення ефективності виробництва.

Оказывалось, что наличие диплома о высшем образовании не гарантирует его обладателю материальный достаток. Парадокс советской системы заключался в том, что не всегда выпускники вузов имели возможность реализовать себя в профессиональной деятельности. Так, в исследованиях С.А. Кугеля, подробно описавшем пути молодых специалистов, указывается, что уже в 60-ые годы имелись недостатки вузовской подготовки инженеров. Автор справедливо утверждает, что причины их нужно искать не внутри вуза, а в деятельности молодых специалистов на производстве. В цехах советских предприятий молодых инженеров – вчерашних выпускников вузов, было крайне мало. Масштабные социологические исследования на основе обширных материалов анкетирования инженеров вскрыли реальные трудности и противоречия. Оказалось, что довольно часто выпускники вузов стремились занять (зачастую без производственной необходимости) выше оплачиваемые должности рабочих [15]. Среди молодых специалистов на предприятиях был определенный балласт, который не приносил реальной пользы производственному процессу. Сами люди оценивали своё положение как положение жертвы [14]. Одна из значимых причин этого заключалась в том, что материальное положение образованного строя в Советском Союзе относительно рабочего ухудшалось из года в год. Высококвалифицированные специалисты порой не испытывали желания занимать должности в соответствии со своим образованием, им это было крайне невыгодно. Советская идеология вынуждена была искать объяснение парадоксальному явлению, когда государственные деньги, потраченные на подготовку специалиста, оказывались потраченными впустую, не влияли на повышение производительности труда и качество выпускаемого производственной сферой продукта, а людям с высшим образованием приходилось занимать места рабочих (их стали называть «рабочими-интеллигентами»). Как отмечает в своей монографии, посвященной положению интеллектуального слоя в советском обществе, С.В. Волков «Воспевание «рабочих-интеллигентов» продолжалось и в 80-ые годы. Предлагалось указывать их как работников преимущественно умственного труда в сочетании с физическим... С удовлетворением констатировалось, что высшая школа сегодня пополняет не только ряды интеллигенции, но и квалифицированных рабочих. Рост их числа – закономерное явление» [9]. Советские идеологи, облачая в радужные краски данное явление, утверждали, что рост числа техников, а часто и инженеров на рабочих местах, обусловлен требованиями НТР, ведет к усложнению производственной структуры рабочего класса за счет повышения в нем доли

професій, requiring инженерно-технічних знань. Очевидно, що дане явлення негативно сказувалося не тільки на економіці всієї країни, але і на судбі спеціалістів, отримавших невостребоване вище освіта. Строя плани, студенти зв'язували свою життя з спеціальністю, готувалися управляти людьми і виробництвом, реалізовувати свій творчий потенціал, приносити користь радянському суспільству як висококваліфіковані професіонали. Але почав професійну діяльність, вони виявляли, що їх зарплата, порівняно з зарплатою робітників значно нижче. ІТР з середньою зарплатою 155-140 р. при опросі завишало свою зарплату: інженери соромилися своєю бідністю [21]. Слово «інженер» стало синонімом до слова «нищій». У випускників вузів плани, зв'язані з їх професійною самореалізацією іноді так і залишалися тільки планами. Щоб гідно жити, висококваліфіковані спеціалісти свідомо вибирали для себе робітничу спеціальність, гарантуючу наблизитися до матеріальних благам.

В дійсне положення випускника вузу було дуже складним. Важливо було зробити вибір: працювати відповідно до отриманої в вузі спеціальності або уникнути розподілу, влаштуватися на некваліфікований труд. В будь-якому випадку це наносило удар по самолюб'ю людини, принижало його, робило неспроможним. Якщо спеціаліст, вибирав сферу професійної самореалізації, працював відповідно до отриманої в вузі професією, вдосконалював свою кваліфікацію, то... він обривав себе і свою сім'ю на низький рівень життя, невдоволення елементарних матеріальних потреб і в результаті мав розчарування в власній цінності. Професійне становлення за даним сценарієм втягнуло за собою неможливість проживання повноцінної життя, серйозні проблеми в особистому, а потім і в професійному плані. Значуща частина талановитих випускників вузів, які могли самореалізуватися в професійній діяльності, принести користь конкретному виробництву і своїй країні віддавало перевагу працювати неефективно. Творчий потенціал спеціалістів виявлявся невостребованим. Але їм ставали доступними матеріальні блага. «Общественні фонди споживання» в значно більшій ступені перерозподілялися на користь робітників; премії і «тринадцяті зарплати», отримувані практично всіма робітниками, не поширювалися на більшість категорій службовців; робітники мали право отримувати дорогі путівки з 50%-ою знижкою. Як справедливо зауважив С.В. Волков «з урахуванням цих обставин рівень життя інтелектуального шару к 80-м рокам був в 2-2,5 рази нижче життєвого рівня робітників (зарплата основної маси лікарів, вчителів, працівників культури була в 3-4 рази нижче робітничої). Таким

образом, дореволюційна ієрархія рівней життя осіб фізического і умственесного труду оказалась не тільки вирівнена, но перевернута с ног на голову, в результаті чого відносительний рівень матеріального благосостояння інтелектуального сля ухуудшился по сравнению с дореволюційним более чем в 10 раз» [9]. В обмен на приобщение к матеріальным ценностям многие высококвалифицированные специалисты вынуждены были отказываться от профессиональной самореализации, выбирать профессию рабочего, не требующую высшего образования. В Советском Союзе существовал ещё третий сценарий профессионального становления выпускника вуза, гарантирующий стабильное достаточно высокое материальное положение, общественное признание, престиж - приобщение к партийной элите. Но в эту группу могло входить весьма ограниченное количество членов общества, и высшее образование не выступало в качестве условия вхождения. Таким образом, все выпускники вузов находились в весьма затруднительном положении. Система оплаты труда профессий, предполагающих наличие высшего образования, не только не создавала условий для самореализации личности, но и противоречила объективным закономерностям развития общества. В поиске путей устранения социального неравенства советская система создала особые условия мотивации трудовой деятельности, когда высококвалифицированный специалист с высшим образованием имел весьма ограниченные возможности полноценного проживания своей жизни, ставился в затруднительное положение выбора в пользу одной из нескольких нежелательных перспектив. Это согласуется с результатами масштабных социологических исследований, проведенных под руководством профессора И.М. Поповой в период с 1969 по 1982 годы. У работников с низкой величиной среднемесячных зарплаток (до 80 рублей) удовлетворенность работой оказывалась значительно выше, чем у работников с высокими зарплатами (свыше 200 рублей) [21].

Выводы. В советское время одним из приоритетных направлений деятельности вузов было укрепление связи с производством, студенты имели возможность стать соучастниками производственного процесса уже в период обучения. Система распределения выпускников вузов была далеко не всегда эффективной, не была обращена к личностному фактору, была «заорганизованной» - в рамках большой страны не возможно было учесть все нюансы, удовлетворить потребности каждого отдельно взятого предприятия. На производстве уделялось пристальное внимание вопросам адаптации выпускников вузов через деятельность Советов молодых специалистов и организацию их стажировки. Была создана система, обеспечивающая приобщение молодого специалиста к производственным условиям. Административно-плановая экономика, обращенная на решение

значимых государственных задач, не учитывающая человеческий фактор, не позволила оказать должного влияния на производительность труда и эффективность производственного процесса в целом. В целом, положение молодого специалиста с высшим образованием было крайне сложным.

Литература

1. Арасланова А.А. Зарождение партнерских отношений вуза и предприятий региона в 1980-ые гг. в СССР (на примере Братско-Усть-Илимского ТПК /А.А. Арасланова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2014. - № 1.- С.82-86
2. Арасланова А.А. Интеграция высшего образования и производства /А.А. Арасланова // Ярославский педагогический вестник. - 2014.- № 1. - С. 78-83.
3. Архивный отдел администрации г. Братска. ф. Р-167, оп.1, д. 662, л.6-7.
4. Архивный отдел администрации г. Братска. ф. Р-167, оп.1, д. 741, л.6-7.
5. Архивный отдел администрации г. Братска. ф. Р-167, оп.1, д. 814, л. 8.
6. Архивный отдел администрации г. Братска. ф. Р-167, оп.1, д. 865, л.8.
7. Архивный отдел администрации г. Братска. ф. Р-167, оп.1, д. 349, л.101.
8. Ведерников Ю. Л. Проблемы профессиональной ориентации учащейся молодежи Сибири / Ю.Л. Ведерников // Проблемы истории Сибири накануне XXI века: материалы Дуловских чтений 2000 г. - Иркутск. - С. 138-139.
9. Волков С. В. Интеллектуальный слой в советском обществе [Электронный ресурс] / Сергей Владимирович Волков // Сайт историка. - 1999 г. - Режим доступа: <http://swolkov.org/ins/042.htm>.
10. Гладкова И.А. Адаптация выпускников вуза к рынку и сфере труда / И.А.Гладкова, Н.Н. Реутов, В.Н. Фомин. - Белгород, - 2011. -252 с.
11. Коломоец М.В. Проблемы адаптации студентов технических специальностей в профессиональной деятельности / М.В. Коломоец // Вестник Казанского технологического университета. - 2012. - Т. 15. № 4.- С. 207-210.
12. Кононенко В.М. Развитие высшего образования на юге России (20-90-е годы XX века): дис. ... д-ра истор. наук / В.М. Кононенко - Ставрополь, 2007.- 619 с.
13. Конохова А. С. «И нам в ответ раздаются назначения по городам областного значения»: система распределения выпускников вузов в СССР в годы хрущевской «оттепели» / А.С. Конохова // Новейшая история России. - № 3(5) 2012 - С. 233-242.
14. Кугель С. А. Записки социолога / С.А. Кугель. - Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского института истории РАН «Нестор-История», 2005. – 204 с.
15. Кугель С. А. Квалификация и реальная деятельность инженера / С.А. Кугель // Социологические исследования. - Москва: Наука, 1983.- №1 – С. 91-98.
16. Образовательный кластер региона: монография / [Лапыгин Ю.Н., Болтунова С.А., Захаров П.Н., Лапыгин Д.Ю.] - Владимир: ВГГУ, 2008. – 184 с.
17. Мастихин А. А. Инновационно-образовательный кластер, как эффективный механизм развития профессионального образования / [А.А. Мастихин, С.А. Складенко, Ф.М. Каппушева, М.Г.Филиппова] - М. РИСК: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2013. - № 2. - С. 321-324.
18. Образовательный институт [Электронный ресурс] / Студенту вуза. - Режим доступа: <http://studentu-vuza.ru/sotsiologiya/lektsii/obrazovatelnyiy-institut.html>.

19. Петрик В.В. Высшая школа Сибири в конце 50-х – начале 90-х годов XX века / В.В. Петрик. - Томск: Томский государственный университет, 2006. – 648 с.
20. Поварич И.П. Модели взаимодействия КемГУ с внешней средой в условиях модернизации высшего профессионального образования / И.П. Поварич, Е.А. Сурков // Вестник Томского государственного университета. - 2007. - № 298. - С. 190-193.
21. Попова И. М. Сознание и трудовая деятельность (ценностные аспекты сознания, вербальное и фактическое поведение в сфере труда) / И.М. Попова. - Киев-Одесса: головное издательство издательского объединения «Вища школа», 1985. - 186 с.
22. Терзи Н.В. Факторы формирования конкурентоспособной рабочей силы в Приднестровье / Н.В. Терзи // Вестник ВЭГУ.- 2014.- № 1 (69).- С. 154-157.
23. Ушмаева К.А. Развитие высшего исторического образования в России (20-е – 90-е гг. XX в.) / К.А. Ушмаева. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008. - 499 с.
24. Шайдуллина А.Р. Теоретические основания подготовки студентов технического вуза к инновационной деятельности в условиях интеграции образования, науки и производства / А.Р. Шайдуллина, Л.М. Алексеева. // Казанский педагогический журнал. - 2012.- Т. 4.- № 4 (94).- С. 61-65.

Дмитрієва О.

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов
Державного вищого навчального закладу „Донбаський державний
педагогічний університет”*

УДК 373.5.015.311:613(73)

**АКТИВАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ
ЖИТТЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ
АМЕРИКИ (XX СТОЛІТТЯ)**

Стаття присвячена дослідженню процесу формування здорового способу життя учнів середньої школи в Сполучених Штатах Америки протягом XX століття. Проаналізовано наукові доробки американських учених щодо особливостей реалізації спеціальних програм і заходів щодо покращення рівня здоров'я та навчання принципам здорового способу життя учнів у навчальних закладах. З'ясовано, що протягом зазначеного етапу в американських середніх школах були запроваджені спеціальні програми („Державна програма шкільних обідів” (1946 р.) „Шкільна програма сніданків” (1966 р.) та засновані шкільні центри здоров'я (1970 р.), які позитивно впливали на фізичний, психічний і соціальний розвиток школярів. Обґрунтовано необхідність перспектив подальших розвідок у цьому напрямку.

Ключові слова: *здоров'я, здоровий спосіб життя, збереження та зміцнення здоров'я, шкільний центр здоров'я.*

Дмитрієва О.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Государственного высшего учебного заведения “Донбасский государственный педагогический университет”

**АКТИВАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО
ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В
СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ АМЕРИКИ (XX ВЕК)**

Статья посвящена исследованию процесса формирования здорового образа жизни учеников средней школы в Соединенных Штатах Америки в течение XX века. Проанализированы научные работы американских ученых относительно особенностей реализации специальных программ и мероприятий по улучшению уровня здоровья и учебы принципам здорового образа жизни в учебных заведениях. Выяснено, что в течение вышеназванного этапа в американских средних школах были внедрены специальные программы („Государственная программа школьных обедов” (1946 г.) „Школьная программа завтраков” (1966 г.) и основаны школьные центры здоровья (1970 г.), которые положительно влияли на физическое, психическое и социальное развитие учеников. Обоснована необходимость перспектив последующих исследований в этом направлении.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый способ жизни, сохранение и укрепление здоровья, школьный центр здоровья.*

Dmytriieva O.

Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer of the department of the Foreign Languages of the State higher educational establishment “Donbass State Pedagogical University”

**ACTIVATION OF PROCESS OF THE MIDDLE SCHOOL STUDENTS
FORMING HEALTHY LIFESTYLES IN THE UNITED STATES OF
AMERICA (XX CENTURY)**

The article is devoted to the research of the middle school students forming of healthy lifestyles in the United States of America during XX century. The scientific works of the American scholars concerning the realization of special programs which strengthen health and teach health promotion principles are analyzed. During the mentioned time the special programs („National School Lunch Program” (1946), „The School Breakfast Program” (1966) and school health centers (1970) were opened which positively influenced the physical, emotional and social development of the students. The necessity of prospects of the future research this direction is proved.

Key words: *health, healthy lifestyle, maintainance and strengthening of health, school-based health center.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. *Зміцнення здоров'я та формування здорового способу життя учнів є однією з гострих проблем*

сучасної американської педагогіки. На рівень здоров'я та спосіб життя американських школярів у сім'ї та школі, на особливості реалізації програм і заходів з оздоровлення та формування здорового способу життя молоді впливають історичні події, економічні, політичні й соціальні умови, які змінювалися у процесі культурно-історичного розвитку Сполучених Штатів Америки.

Аналіз дослідження проблеми. Проблема здоров'я та здорового способу населення життя завжди привертала увагу вчених. Вивченню різних аспектів здорового способу життя дітей та підлітків на різних етапах процесу формування здорового способу життя американських школярів приділяли увагу сучасні зарубіжні науковці (Д. Алленсворс (D. Allensworth), К. Андерсон (K. Anderson), Р. Блум (R. Blum), Б. Вендівер (B. Vandiver), Е. Джонс-Сміт (E. Jones-Smith)). Особливості етапу активації процесу формування здорового способу життя учнів американських середніх шкіл (XX ст.) є об'єктом дослідження американських педагогів та психологів – М. Еллісон (M. Allison) [2], Е. Маркс (E. Marx) [5], В. Сегалл (W. Segall) [7].

Формування цілей статті (постановка завдання) – схарактеризувати й узагальнити теоретичні питання процесу формування здорового способу життя учнів середньої школи в Сполучених Штатах Америки протягом XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати аналізу історико-педагогічної літератури дозволяють стверджувати, що вивчення процесу формування здорового способу життя учнів американських середніх шкіл є оптимальним за умови виокремлення трьох етапів: етапу становлення процесу формування здорового способу життя учнів американських середніх шкіл (сер. XIX ст. – поч. XX ст.); етапу активації процесу формування здорового способу життя учнів американських середніх шкіл (протягом XX ст.); етапу розвитку процесу формування здорового способу життя американських учнів середніх шкіл (кін. XX ст. – поч. XXI ст.).

Варто наголосити, що 1918 р. став початком другого етапу активації процесу формування здорового способу життя учнів американських середніх шкіл. По-перше, у цьому році були розроблені спеціальною комісією Державної асоціації освіти (National Education Association) та опубліковані “Основні принципи середньої освіти” (“Cardinal Principles of Secondary Education”). У цьому документі здоров'я учнів посідало перше місце з семи інших принципів освіти й підкреслювалась необхідність співпраці школи, сім'ї та місцевої громади в процесі формування здорового способу життя учнів [7, с. 87]. По-друге, починаючи з 1918 р., майже в кожному американському штаті приймалися законопроекти щодо

покращення рівня здоров'я та формування здорового способу життя учнів у навчальних закладах [6, с.13].

Для надання учням повноцінного, збалансованого харчування в державних та приватних школах Сполучених Штатів Америки були засновані спеціальні програми: „Державна програма шкільних обідів” („National School Lunch Program”) у 1946 р. та „Шкільна програма сніданків” („The School Breakfast Program”) у 1966 р. відповідно [4, с. 149].

Новим феноменом у сфері надання послуг здоров'я, профілактики руйнівної поведінки та формування здорового способу життя учнів середніх шкіл у стінах навчального закладу була поява шкільних центрів здоров'я. Варто підкреслити, що матеріальні та технічні досягнення протягом ХХ століття в Сполучених Штатах Америки, спричинивши багато позитивних змін, призвели й до появи нових проблем: збільшення кількості неповних сімей, дітей з бідних сімей без медичного страхування, поширення випадків уживання наркотиків серед підлітків та хвилі злочинів, скоєних малолітніми. Упродовж 1950–1956 рр. щорічно заарештовували понад мільйон підлітків за крадіжки, побиття, згвалтування та навіть убивства. Серед причин поширення підліткової злочинності фахівці називали численність міських нетрів, брак релігійного виховання та мобільність молоді. Доступ до автомобілів “надавав підліткам можливість утекти з-під батьківського контролю та можливість усамітнитися, щоб спробувати алкоголь, поцілунки чи секс” [1, с. 722]. Отже, можна стверджувати: соціальними передумовами появи в американських середніх школах міста Даллас, штат Техас та міста Сант Паул, штат Міннесота в 1970 р. шкільних центрів здоров'я (school-based health center) (або шкільних клінік здоров'я (school-based health clinics)) стали наявність учнів із малозабезпечених та іммігрантських сімей, які потребували безкоштовної медичної допомоги; поширення зловживання учнями наркотиків та алкоголю; стрімке зростання рівня підліткової вагітності та поширення злочинності серед неповнолітніх. За твердженням американської дослідниці М. Аллісон, шкільні центри здоров'я були розроблені “як потенційне розв'язання проблеми покращення доступу незастрахованих дітей та підлітків із сімей етнічних меншин із низьким рівнем прибутку до закладів охорони здоров'я” [2, с. 888].

Варто зауважити, що шкільні центри здоров'я поширювалися дуже повільно в навчальних закладах Сполучених Штатів Америки протягом наступних 10 років та фінансувалися лише місцевими й державними благодійними установами. Згідно з Національним дослідженням щодо надання послуг здоров'я учням у школі (National School Health Survey), у 1995 р. 89% американських середніх шкіл мали окрему кімнату, де учні могли отримати послуги здоров'я, і тільки 8% – шкільний центр здоров'я [5,

с. 171]. З роками користь та практичність подібних центрів ставали більш очевидними, тому їхня кількість помітно зростала, так само як увага й підтримка з боку місцевої та державної влади [6, с. 16]. Додамо, що види діяльності, процентне співвідношення між наданням послуг та розміром шкільного центру здоров'я залежали від домінантних проблем у формуванні здорового способу життя учнів та фінансової спроможності школи й громади. Проте характерною рисою американських шкільних центрів здоров'я було надання безкоштовних (або за невелику плату) послуг учням, членам їхніх сімей та місцевій громаді, серед яких: перша медична допомога та медична підтримка при хронічних захворюваннях (астма, діабет); освіта здоров'я; групові та індивідуальні консультації психолога; статеве виховання, перевірка пацієнта на вагітність, хвороби, що передаються статевим шляхом; заходи щодо формування здорового способу життя; стоматологічні послуги; програми дозвілля дітей та дорослих [3].

Проте не дивлячись на визнання важливості збереження здоров'я учнів у школі та реалізації шкільних програм з оздоровлення (які склалися з трьох компонентів) в американських навчальних закладах та появу шкільних центрів здоров'я, рівень здоров'я дітей та підлітків залишався низьким. За підрахунками лікарів, у середині 80 рр. ХХ ст. 6 мільйонів підлітків у Сполучених Штатах Америки мали принаймні одну серйозну проблему зі здоров'ям, 5 мільйонів підлітків не мали медичного страхування, кожен десятий підліток не мав регулярного доступу до медичних, психологічних та соціальних послуг й один з трьох молодих людей не відвідував лікаря протягом останнього перед опитуванням року [6, с. 344].

Висновок. Отже, можна констатувати, що головною відмінністю другого етапу, який тривав протягом ХХ століття була визнана на державному рівні роль навчального закладу в процесі формування здорового способу життя американських підлітків, яка реалізовувалась через шкільні предмети фізичного виховання, освіти здоров'я та спеціальні програми й заходи щодо покращення рівня здоров'я та навчання принципам здорового способу життя. Спроби надання різноманітних медичних, психологічних та соціальних послуг учням та їхнім сім'ям в одному місці були втілені в пробні версії шкільних центрів здоров'я в штатах Техас та Міннесота в 1970 р. Однак варто підкреслити, що незважаючи на погіршення стану здоров'я учнів та стрімкий ріст девіантної поведінки серед підлітків наприкінці ХХ ст., шкільні центри здоров'я діяли лише в близько 10% американських шкіл. Так, виникла гостра необхідність у створенні шкільної програми з оздоровлення, яка б охоплювала всі актуальні проблеми формування здорового способу життя учнів американських шкіл та була б доступною для кожного навчального

закладу в Сполучених Штатах Америки, незважаючи на фінансові можливості школи та соціально-економічний статус громади.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку – дослідження наукових доробок вітчизняних і зарубіжних учених щодо особливостей етапу розвитку процесу формування здорового способу життя американських учнів середніх шкіл (кін. ХХ ст. – поч. ХХІ ст.).

Література

1. Тіндалл Дж. Історія Америки /Джорж Бравн Тіндалл, Дейвід Е.Шай 6-е видання / пер. з англ. Л. Притула, Г. Сташків, О. Щур. – Львів : Літопис, 2010. – 910 с.
2. Allison M. School-Based Health Center: Improving Access and Quality of care for Low-Income Adolescents / Mandy A. Allison, Lori A. Crane, Brenda L. Baety, // Pediatrics. – 2007. – V.120, № 4. – P. 887-894.
3. California School Health Centers Association Services // California School Health Centers Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : <http://www.schoolhealthcenters.org/school-health-centers-in-ca/what-types-of-health-services-do-schools-provide-2/>
4. Martin J. Managing Child Nutrition Programs: Leadership for Excellence / Josepine Martin, Charlotte Beckett Oakley. – 2nd ed. Jones & Bartlett Learning, 2007. – 861 p.
5. Marx E. **Health Is Academic: A Guide to Coordinated School Health Programs**/ Eva Marx, Susan Wooley, Daphne Northrop. – New York: Teachers College Press, 1998. – 366 p.
6. School health services and programs / ed. Julia Graham Lear, Stephen L. Isaac, James R. Knickman. – Jossey-Bass, 2006. – 542 p.
7. Segall W. Introduction To Education: Teaching In A Diverse Society / William Edwin Segall, Anna Victoria. – Wilson Rowman & Littlefield, 2004. – 427 p.

Михайлишин У.

кандидат філологічних наук, викладач німецької мови Технічного коледжу Тернопільського національного технічного університету імені І. Пулюя

УДК 9.371.8

ШКІЛЬНА ЛІНГВІСТИЧНА ОСВІТА В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ УПРОДОВЖ ХVIII – ХІХ СТОЛІТЬ

Схарактеризовано шкільну мовну освіту в Західній Україні протягом двох століть. Подано визначення поняття «лінгвоосвіта» з урахуванням мовної ситуації, що була створена в результаті історико-політичних подій в цьому краї. Зазначено, що галицькі, буковинські, закарпатські українці навчалися в закладах освіти мовою сусідів, які панували в кожному історико-територіальному регіоні: у Східній Галичині – польською, у Північній Буковині – німецькою і румунською, в Закарпатті – угорською мовами за підручниками з латинським шрифтом. Це зумовило низький рівень знання рідної мови українським населенням. Показано, що в

українізації навчання, створенні підручників взяли участь братські школи, які однак у XVIII столітті поступово занепадали.

Ключові слова: шкільна лінгвоосвіта, українська мова, іноземна мова, історія, Галичина, Закарпаття, Буковина.

Михайлишин У.

*кандидат филологических наук, преподаватель немецкого языка
Технического колледжа Тернопольского национального технического
университета имени И. Пулюя*

ШКОЛЬНОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАПАДНОЙ УКРАИНЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ XVIII – XIX ВЕКОВ

Дана характеристика лингвистического образования в Западной Украине на протяжении двух столетий. Представлено определение понятия «лингвообразование» с учётом историко-политической ситуации в регионе. Обучались галичане, буковинцы, закарпатцы речью соседей, которые господствовали на их территории, что отрицательно повлияло на усвоение родного языка.

Ключевые слова: *школьное лингвообразование, украинский язык, иностранный язык, история, Галичина, Закарпатье, Буковина.*

Mykhailyshyn U.

*candidate of philological sciences, teacher of the German language
of Technical college of Ternopil Ivan Puluji National Technical University*

SCHOOL LINGUISTIC EDUCATION IN WESTERN UKRAINE DURING THE XVIII - XIX CENTURIES

The article is devoted short description of school linguistic education in Western Ukraine during two ages. Determination of concept « linguistic education » is given taking into account a linguistic situation which was created as a result of historical and political events in Western Ukraine.

In Galychyna, Bukovina and Zakarpattya students studied the language of neighbours. It stipulated the low level of knowledge of Ukrainian the Ukrainian populations.

Key words: *Ukrainian, foreign language, school linguistic education, history, development, linguistic education, Galychyna, Zakarpattya, Bukovina, types of schools.*

Національний характер розвитку лінгвоосвіти в школах України висвітлюється в науковій літературі у трьох напрямках: 1) мова, що спрямована на формування культури міжособистісного спілкування та адміністрування, 2) мова, якою вивчаються всі предмети – так звана мова навчання, або викладава мова і 3) мови, що вивчаються з іншою мотивацією, соціальною чи індивідуальною.

У своїх витоках школа в Західній Україні належала до сфери приватного права. Через зв'язок із церквою школа втратила приватний

характер і стала публічним надбанням. У XVIII ст. державна влада проголосила своє виключне право встановлювати й утримувати школи та керувати ними, шкільництво перебувало у сфері державно-публічного права [5, с. 12].

Територія України після другого (1793 р.) і третього (1795 р.) поділів Речі Посполитої була розподілена між Австро-Угорщиною (Закарпаття, Галичина, частина Західного Поділля, Буковина) і Російською імперією (решта Поділля, Волинь, Полісся). Термін «Західна Україна» закріплюється за землями, які входили до складу Австрії (з 1867 року – Австро-Угорщини).

Наше студювання стосується розвитку лінгвістичної освіти в сучасних п'яти областях Західної України – Львівській, Тернопільській, Івано-Франківській, Чернівецькій і Закарпатській, що належать до таких історико-етнографічних земель, як Галичина, Буковина і Закарпаття.

В історії вітчизняної педагогіки відомі дослідження із проблем становлення і розвитку географії (І. М. Шоробура, Л. І. Мельничук), природничо-математичної освіти (В. М. Корольова), шкільної правової освіти (О. О. Костенко) та ін., але розвиток лінгвістичної освіти в Західній Україні до сьогодні не був предметом наукового дослідження. Прогалина у студюванні цих галузей створила лакуну і в кодифікаційних дослідженнях, оскільки у словниках немає тлумачення поняття «лінгвоосвіта». Постає питання, як відбувалася лінгвістична освіта в Західній Україні упродовж XVIII – XIX ст.

Мета статті – в загальному розкрити шляхи розвитку лінгвістичної освіти на території Західної України. Для її досягнення потрібно висвітлити такі завдання: 1) визначити суть поняття «лінгвістична освіта»; 2) показати розвиток лінгвістичної освіти у початкових та основних класах загальноосвітньої школи в зазначений період; 3) схарактеризувати еволюцію лінгвістичної освіти старшої школи – загальну і професійно спрямовану.

Поняття «лінгвістична освіта», на нашу думку, це – мовна освіта, спрямована на вивчення як рідної, так іноземних мов, актуальних для загального розвитку індивідуума та комунікативних потреб суспільного життя, ділового і міжособистісного спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях. Тому лінгвоосвіта в Україні спрямована на вивчення історії розвитку як української, так інших мов. Перебуваючи у підневільному становищі впродовж кількох століть, українська мова в різних регіонах Західної України зазнавала впливу споріднених і часто неспоріднених, структурно віддалених мов – польської, німецької, угорської, румунської, внаслідок чого їхні окремі елементи (лексичні, морфологічні, синтаксичні) упродовж тривалого часу адаптувалися до системи південно-західного

наріччя української мови, стали її органічним компонентом, вплинули на її специфіку. Мову, що функціонувала на землях Західної України до початку ХХ століття, називали руською або галицькою. Вона була певним варіантом української літературної мови і мала специфічні ознаки, зумовлені історичними, політичними, соціальними та мовними (зокрема, діалектними) чинниками. Західноукраїнські землі майже шість століть не мали територіальної та етнічної єдності, перебували під пануванням різних держав-завойовників, уряди яких насаджували свою мову і видавали накази про заборону вивчати й удосконалювати рідну мову корінного населення.

У першій чверті ХVІІІ ст. освіта на західноукраїнських землях характеризувалася занепадом. Польська шляхта доклала максимум зусиль для ополячення українського народу. Після першого поділу Польщі в 1772 р. народна шкільна освіта на західноукраїнських землях потрапила під владу австрійського уряду, який обіцяв сприяти її покращенню. Фактично його політика була спрямована на онімечення процесу навчання українських дітей. Уже з 1785 р. в усіх навчальних закладах Галичини вивчали німецьку мову.

Лінгвістична освіта у Закарпатті залежала від політичних змін, що відбувалися в краї. Правління австрійської імператриці Марії-Терезії (1740 – 1780 рр.) позначилося реформами, спрямованими на зміцнення імперії Габсбургів. Однією з таких реформ на Закарпатті було створення кількох типів шкіл: латинських, граматичних, гуманістичних, інших, у яких, поряд із латинською, німецькою та угорською мовами, викладали основи руської мови, тобто української мови.

Загалом у східній Галичині та Буковині школи були онімечені і полонізовані. «Статут для німецьких нормальних, головних і початкових шкіл», який увійшов в історію як шкільна реформа Марії-Терезії, мало позначився на піднесенні освіти корінного населення в Галичині, Буковині й Закарпатті.

Згідно зі шкільною реформою 1774 р., яка тривала до половини ХІХ ст., у Галичині, Буковині й Закарпатті функціонувало два типи початкових шкіл: тривіальні й головні. Тривіальні відкривалися в містах і селах і склалися із трьох класів: підготовчого, першого і другого. Головні ж створювалися у містах і мали ще третій клас. Наприклад, у Галичині в 1798 р. налічувалося 247 шкіл (у тому числі 1 нормальна, 9 головних; з тривіальних – 18 окружних, 102 міських, 114 сільських), у яких навчання здійснювалося польською, німецькою і дуже рідко – українською мовою [4, с. 59].

Українська мова всіляко утискала й витіснялася. Ідучи на поступки польським магнатам, уряд поступово запроваджував вивчення польської

мови як предмета у тривіальних (звичайних), головних і нормальних школах Галичини [2, с. 793].

Законом, виданим 1802 р., було ліквідовано місцеве шкільне управління, а всю країну поділено на шкільні округи, очолювані директорами і старшими наглядачами. Відповідно до закону 1805 р. «Політична шкільна конституція» на західноукраїнських землях склалася державна система освіти, яка майже без змін проіснувала до шкільних реформ 60-70-х років XIX ст. [2, с. 793]. У цьому ж 1805 р. руські, тобто українські народні школи були передані латинській консисторії, а з 1817 р. навчання в них здійснювалося лише польською мовою. Народною українською мовою дозволялося навчання лише у приватних школах, фінансованих українцями [2, с. 794].

У Закарпатті народних шкіл для українських дітей було обмаль, а навчання в них велося мадярською мовою за підручниками з латинським шрифтом. Після революції 1848 р. у селах почали відкриватися школи, в яких дяки навчали українських дітей за «Букварем», «Часословом» і «Псалтирем». Після перебування у 1849 р. в Закарпатті російських військ тут почали поширюватися проросійсько-православні настрої, що певною мірою впливало на розвиток національної самосвідомості українців, їх протистояння мадяризації. Активізувався рух за розвиток народної освіти і шкільництва і в селах відкривалися школи з українською мовою навчання [2, с. 794].

До 1772 р. на території Східної Галичини – у Львові, Самборі, Станіславі (сьогодні – Івано-Франківськ) – середня освіта здобувалася в єзуїтських колегіумах, гімназіях, школах. У 1784 р. всі гімназії за німецьким зразком були реорганізовані в державні. У 1785 р. 47 таких навчальних закладів функціонували у Стрию, Бучачі, Добромилі, Дрогобичі, Долині, Калуші, Яворові та інших містах. У 1837 р. в Мукачеві відкрилася приватна гімназія. Із 1786 р. в гімназіях викладали лише ті вчителі, які добре володіли німецькою мовою, оскільки мовою навчання тут була німецька [3, с. 103].

У 1869 р. уряд Австро-Угорської імперії проголосив загальне обов'язкове початкове навчання на західноукраїнських землях. Шкільна система Галичини в другій половині XIX ст. включала народні («народною» називалася початкова школа) і «виділові» школи. Упродовж XIX ст. тут склалася така система навчання в народних школах, що вона ділилася на одно-, дво-, три-, чотири-, п'яти-, шестикласні й виділові (семи- та восьмикласні). Навіть у 1907 р., як засвідчують архіви, руські, тобто українські, школи були переважно одно- та двокласними. У народних школах надто мало уваги приділялося вивченню рідної мови, зате на вивчення польської відводилося 12 % навчального часу [2, с. 794].

У різних регіонах Західної України навчання в школах велося такими мовами: у Галичині – польською, у Північній Буковині – німецькою і румунською, в Закарпатті – угорською. Рівень загальної і мовної освіти українського населення ледь сягала 40%, а в гірських районах – 10%.

Великою перевагою народного шкільництва у Східній Галичині перед шкільництвом українських губерній, що входили до складу Росії, була заміна австрійським монархічним урядом чужої українському народові німецької школи народною – українською, хоча їхня кількість не задовольняла вимог українського населення в освіті [2, с. 794].

Загальна освіта впроваджувалася для вироблення наукового пізнання із предметів істрично-філологічного або гуманістичного (*humana* – людські справи) і математично-природописного або реалістичного (*res* – мертві речі на протигагу до людських прагнень і дій людського духа) напрямів. Предмети з релігії і філософії мали за мету завершити цю будову в одну велику внутрішньо струнку і вільну від суперечностей цілісність гармонійного світогляду [5, с. 20].

У 1774 р. у Відні при церкві Св. Варвари було засновано Барбареум – семінарію для уніатського духовенства, яку в 1784 р. було переведено до Львова. Замість шкіл єзуїтського, василіанського та піарського орденів, де навчання велося латинською і польською мовами, австрійський уряд заснував гімназії з німецькою мовою навчання, пізніше в 1825 р. введено польську мову навчання. У 1774 р. засновані школи трьох типів: однокласні – парафіяльні з українською мовою навчання, три та чотирикласні – з німецькою мовою навчання.

У 1805 році руські школи (школи з українською мовою навчання) було передано латинській консисторії, а з 1817 р. навчання в них здійснювалося лише польською мовою. Народною українською мовою дозволялося навчання лише приватних, фінансованих самими українцями, школах. У 1848 р. у Східній Галичині було 8 гімназій з німецькою мовою навчання. Але в результаті революції 1848 р. під впливом прогресивної громадськості австрійський уряд дозволив навчання у школах з українською мовою, хоча невдовзі польська панівна верхівка знівелювала ці здобутки українського народу.

На західноукраїнських землях основним закладом середньої освіти була гімназія, переважно з польською мовою навчання. У 1899 р. українські гімназії діяли тільки у Львові й Перемишлі, а в Коломиї, Тернополі й Чернівцях – окремі гімназійні класи. Треба мати на увазі, що гімназія – це школа загальноосвітня, в ідеї – вищий ступінь загальноосвітньої народної школи, з тою лише різницею, що народна школа має бути доступна всім дітям і кожний зобов'язаний в ній

провчитися, а гімназія, хоча й нікому не заборонена, але загалом призначена лише для тих, хто має відповідний таланти, охоту і можливість досягати наукового звання, що вимагає спеціальної наукової кваліфікації та ширшої теоретичної підготовки [5, с. 18]. Гімназія у Львові, наприклад, займалася підготовкою до вступу у Львівський університет. Вона була створена у 1784 р. Навчання у ній відбувалося німецькою і латинською мовами, а з 1825 р. – польською мовою.

Існувала в Галичині вища народна школа (посполита), до якої належали п'яти- і шестикласні народні школи. Вона займала проміжне місце між початковою і середньою школами, давала деякі знання, крім інших предметів, з іноземної мови [2, с. 794].

Велику дискримінацію практикували поляки і в організації середнього шкільництва. В 1875 р. поляки мали 28 гімназій та 6 реальних шкіл, а українці – 4 гімназії і жодної реальної. У 1914 р. одна гімназія припадала на 42000 поляків і одна на 520000 українців. Водночас українці мали вже шість державних гімназій з українською мовою навчання, а при двох польських були паралельні українські класи (в Стрию і в Бережанах). Зате поляки мали 39 гімназій та 11 реальних шкіл середнього типу, де не вчили класичних мов. Крім того, були ще й 10 учительських утравістичних семінарій. Правда, поруч з тим, існувало ще вісім приватних українських гімназій, під зарядом Руського Педагогічного Товариства, та дві учительські семінарії, а сестри Василіанки мали три середні школи. Всього в Галичині було 13 українських приватних середніх шкіл, які українська громада утримувала власними коштами [1, с. 204].

На Буковині у 1896 р. була 131 українська початкова школа, 334 двомовних і 1 українська гімназія.

Зауважимо, що в Галичині, Закарпатті та Буковині державна система освіти була антинародною і особливо дискримінаційною – до українців, які у XIX ст., як і до того, проживали переважно в селах [2, с. 794].

Отже, аналіз лінгвістичної освіти в школах Західної України у XVIII – XIX ст. характеризується дискримінацією рідної мови і навчанням західноукраїнських школярів мовами тих країн, які панували на відповідній території. Рідною мовою могло вестися навчання лише під час перших кроків у початковій школі. Подальша освіта відбувалася нерідною мовою як у загальних, так і в професійно зорієнтованих середніх навчальних закладах.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у детальному аналізі передусім різних видів шкільної лінгвістичної освіти у кожному регіоні та розвитку лінгвістичної освіти у вищій школі Західної України упродовж XVIII – XIX століть.

Література

1. Верига В. Нариси з історії України (кінець XVIII – початок XX ст.): українські землі під Австрією / В. Верига. – Львів: Світ, 1996. – 447 с.
2. Історія української культури: у п'яти томах. Том 4. Кн. 1. – К. : Наукова думка, 2008. – 1007 с.
3. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X –поч. XX ст.): нариси / редкол.: М. Д. Ярмаченко (відп. ред.), Н. П. Калениченко, С. У. Гончаренко та ін. – К. : Рад. школа, 1991. – 381 с.
4. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення: навч.-метод. посібник / Б. М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 332 с.
5. Томашівський С. З історії державної середньої школи Галичини / С. Томашівський // Наша школа. – 1909. – № 1–2 – С. 12–18.

Ричкова М.

Аспірантка кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ Донбаського державного педагогічного університету

УДК [378.015.3:796] (73)

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: СТРУКТУРА ТА ОСНОВНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ.

В статті розкрито сутність та зміст фізичного виховання в університетах США. Проаналізовано основні тлумачення поняття «фізичне виховання», узагальнено та визначено спільні риси та відмінності. Визначено структуру, основні форми організації занять з фізичного виховання в Америці.

Ключові слова: *фізичне виховання, кампус університету, факультатив, фізична культура, аматорський спорт, атлетика, студентський спорт, спортивний клуб.*

Рычкова М.

Аспирантка кафедры педагогике высшей школы Донбасского государственного педагогического университета

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТАХ США: СТРУКТУРА И ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье раскрыто сущность и содержание физического воспитания в университетах США. Проанализовано основные толкования термина «физическое воспитание», обобщены и определены общие и отличительные черты. Определено структуру, основные формы организации занятий физическим воспитанием в Америке.

Ключевые слова: *физическое воспитание, кампус университета, факультатив, физическая культура, аматорський спорт, атлетика, студенческий спорт, спортивный клуб.*

Rychkova M.

Graduate student at the Department of Pedagogics of Higher Education in the Donbass state pedagogical university

PHYSICAL EDUCATION IN THE UNIVERSITIES OF THE USA: THE STRUCTURE AND MAIN FORMS OF ORGANIZATION

The article reveals the nature and content of physical education in the universities of the United States. The main interpretations of the term “physical education” are analyzed. Common features as well as the distinctive features are synthesized and identified. The structure and main forms of organization of physical education activities in America are defined.

Key words: *physical education, the university campus, elective courses, physical culture, amateur sports, athletics, student sports, sports club.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В сучасних умовах розвитку українського суспільства, одним з найважливіших завдань держави є удосконалення системи фізичного виховання студентської молоді. За останній час проблема реформування системи фізичного виховання набула надзвичайної актуальності, особливо в контексті розробки нових державних стандартів. Сьогодні питання реорганізації занять з фізичної культури обговорюється у багатьох інформаційних наукових електронних та друкованих виданнях, на багатьох наукових конференціях, семінарах та форумах.

Відповідно до нормативних документів, зазначимо, що організація навчально-виховного процесу з фізичного виховання у вищих навчальних закладах України базується на положеннях законів України «Про фізичну культуру і спорт» (1993 р.), «Про вищу освіту» (2014), Цільової Комплексної програми «Фізичне виховання – здоров'я нації»(1998), Положенні про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищому навчальному закладі.

Дослідження таких вчених як: Л. Федякіна, Ю. Васильковська (2010) наголошують на тому, що ситуація, яка склалася в Україні за останні роки є складною. Наприклад, у 2010 році лише 42,3% студентів-першокурсників відносились до основної медичної групи, що порівняно з попередніми роками перевищувала 60%. А дослідження С. Савчука (2002), С. Сичова (2009) доводять, що 62,2% першокурсників мають тахікардію, а 26,7% страждають на підвищений тиск [5].

На низький рівень фізичної підготовленості наголошують Г. Куртова та інші вчені. За даними цих досліджень встановлено, що менш за все розвинуті такі фізичні якості як: витривалість, сила і швидко-силові якості. Тож, визначено, що 37% студентської молоді має низький рівень підготовки, 48% середній та лише 15% мають високий рівень. А. Драчук зазначає, що понад 45% студентів не виконують програмних вимог з

фізичного виховання, а за період навчання не досягають середнього рівня фізичної підготовленості, що свідчить про недостатню ефективність систем фізичного виховання в університетах України [5].

Фізичне виховання являє собою складову частину культури студентської молоді і є важливим фактором зміцнення здоров'я та сприяє гармонійному розвитку особистості. Т. Круцевич, Ю. Курмашин, В. Петровський розглядають фізичне виховання як «спеціалізований педагогічний процес цілеспрямованого впливу на людину фізичних вправ, сил природи, гігієнічних факторів з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконалення морфологічних і функціональних можливостей, формування й покращення основних життєво важливих рухових навичок, умінь і пов'язаних з ними знань, забезпечення готовності людини до активної участі в суспільному, виробничому і культурному житті» [3].

Отже, аналіз останніх публікацій засвідчує актуальність фізичного виховання в Україні та використання університетського досвіду США.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дуже важливим вважається досвід у сфері фізичного виховання таких європейських вчених як: Е. Бальтц, Б. Крум, Е. Поспех, К. Хардман, Д. Курц, Р. Золль, Дж. Функе, Р. Науль та К. Ріхтер.

Серед американських вчених дослідженням у сфері фізичного виховання займалися такі автори як: Г. Векслер, Н. Бренер, Дж. Янг, С. Лі, Дж. Фалтон, Д. Томас, Е. Дженсен, А. Лемпкін, М. Мітчел, Дж. Грем, Р. Свенсон, Дж. Харрісон та ін..

Першими займатися розвитком фізичного виховання почали Д.Льюїс, Е.Хічкок, Т.Вуд та Р.Кессіді, а також Дж.Дьюї. Питаннями фізичного виховання у ВНЗ займалися такі дослідники як: Л.Ламберт, Д.Дейл, К.Корбін та ін.

В Україні питаннями фізичного виховання займалися такі вчені як: Г. Апанасенко, О. Дубогай, М. Зубалій, Б. Шиян, Т. Круцевич, М. Петренко, В. Мудрік, І. Мудрік, С. Канишевський, М. Герцик, О. Вацеба тощо.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в розкритті сутності та змісту фізичного виховання в університетах Америки та у виокремленні основних форм організації фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. В ракурсі представлених проблем, доречно звернутися до зарубіжної практики у сфері фізичного виховання та спорту, зокрема, університетського досвіду США та притаманним їй структурі та основних форм організації. Традиційно вважається, що фізична культура та спорт являють собою невід'ємну частину життя американців. На думку американських фахівці в

галузі фізичної культури і спорту вважається, що студентський спорт є головним джерелом широкого розповсюдження фізичної культури і спорту в США, в даний час є основою спортивної діяльності в країні.

Спорт в американських школах, коледжах та вищих навчальних закладах є основою, на якій побудовано національний спорт країни, як аматорський, так і професійний. Аматорський спорт, в тому числі Олімпійські і Національні команди, в основному, складаються з студентської молоді. Команди професійних і напівпрофесійних ліг поповнюються за рахунок студентів-спортсменів. В США розроблено та впроваджено систему відбору найсильніших студентів-спортсменів в команди професійних ліг. Одним з показників спортивних успіхів вищого навчального закладу є число студентів спортсменів, які потрапили в професіонали. В процесі дослідження структури фізичного виховання в університетах США, можна виділити наступні компоненти: легка атлетика, міжвузівський спорт та аматорський спорт (Дод.1).

Легка атлетика в коледжі отримала головний стимул, коли на початку двадцятого століття була створена Національної асоціації студентського спорту. Було помітним зростання популярності спорту в межах університету та фінансування значно збільшилося. Усвідомлення необхідності збалансованих навчальних програм, особливо враховуючи національну занепокоєння станом здоров'я молоді, проблемою ожиріння, фізичного виховання стає об'єктом уваги уряду.

Міжвузівський спорт розрахований на широкий спектр аудиторії, захоплює ентузіазмом з метою залучення великої кількості студентів кампусу. Не дивлячись на те, що багато студентів беруть участь в основному в міжвузівських змаганнях з атлетики, так само беруть активну участь у великих спортивних змаганнях. Студент-спортсмен в США є особливою категорією, відмінною від звичайних студентів, які поступили для навчання за академічною програмою. Спортсмени теж можуть бути хорошими студентами і багато з них такими є, але їх відношення до навчання в університеті ґрунтується в основному на спортивному інтересі.

Американські університети і коледжі мають досить високий ступінь самостійності у виборі організаційних структур, навчальних програм, складання розкладу навчальних занять, визначення змісту навчальних курсів та академічних вимог до своїх студентів. Усі університети США мають адекватні спортивні бази, що дозволяють забезпечити проведення програм з фізичного виховання, масовому спорту та підготовці спортивних команд до міжвузівських змагань.

З метою більш широкого освоєння студентами занять з фізичного виховання і спорту та підвищення інтересу до них американські університети вже з кінця 1980-х років відмовились від "класичних" форм

проведення обов'язкових занять. Відмовилися від розподілу студентів за групами, фактично, без урахування їх різноманітних переваг, від установлюваної кафедрою єдиної навчальної програми та послідовності форм занять. Тепер студентам надається широкий вибір різних видів фізичної активності та форм її організації.

В результаті таких реорганізацій в університетах США сформувалися три основні форми організації фізичного виховання (Дод.1). Такі як наприклад:

1. Факультативи, тобто заняття в факультативних групах за обраним студентом курсу з обов'язковим відвідуванням, виконанням певних вимог і здачею заліків.
2. Змагання. Участь у будь-яких масових змаганнях за особистим вибором, у тому числі і в індивідуальних видах спорту.
3. Групові заняття. Заняття яким-небудь видом спорту або фізичної активності в групі або самотійно, без участі в змаганнях і здачі заліків, для вивчення техніки обраного виду спорту, зміцнення здоров'я або просто для проведення часу [2].
4. Спортивні клуби

Відділ спорту займається підготовкою збірних команд університету та участю в міжвузівських змаганнях. Відділ масового спорту та рекреації займається організацією різних внутрішніх змагань і занять різних груп та окремих студентів. Такий поділ функцій не дає одній формі спортивної діяльності домінувати над іншими спортивними підрозділами [2].

Окремо треба зупинитися на такій формі організації фізичного виховання як спортивний клуб. Спортивні клуби діють самотійно. Роль кафедр і відділів спорту полягає в тому, що вони надають клубам допомогу у використанні спортивної бази, інвентарю, а також консультаціями фахівців.

Взагалі в західноєвропейських університетах фізичне виховання і спорт відбуваються на добровільній основі. Університети створюють усі умови для того, щоб студенти мали можливість вдосконалювати власні рухові та спортивні навички. Існують також різні види заохочення студентів до занять фізичним вихованням і спортом.

Щодо США, то за результатами досліджень С. Гуськова (1991) про стан фізичного виховання в університетах США, можна зробити висновок, що в таких навчальних закладах кожні 5-8 років виникає потреба в обов'язкових програмах з фізичного виховання. В кожному з десяти професійних навчальних закладів, в шести введено обов'язкові програми з фізичного виховання. А в кожному трьох з десяти професійних навчальних закладах організовано факультативну форму з фізичного виховання. Взагалі, керівники навчальних закладів в США віддають перевагу саме факультативній формі організації занять фізичним вихованням [4].

За останні десятиліття відбулися скорочення федеральних програм на освіту і значне підвищення вартості навчання у вузах, але незважаючи на це популярність і масовість фізичної культури та масового спорту серед студентів ВНЗ не зменшилась, а навпаки зростає. Причинами цього можуть слугувати як залучення студентів до факультативних занять, розширення спортивної бази так і роль так званої пропаганди або престижу. Стимулами для занять фізичною культурою є: залікових бали в диплом, можливість отримання спортивної стипендії, якої вистачить на сплату навчання, підручники, житло та інші витрати. Також навчання включає в себе і вартість за користування спортивні споруди, тож студент матиме вільний доступ до спортивної зали [2].

Зважаючи на всі переваги та позитивні риси організації процесу фізичного виховання в університетах США, можна виділити декілька недоліків. Займаючись тільки тим, що подобається, студенти не завжди отримують всебічну фізичну підготовку. Американські фахівці з фізичного виховання все рівно вважають, що свідоме, добровільне, не примусове ставлення до занять будь-якими фізичними вправами, спортивними іграми приносить більше користі і є більш ефективним ніж нав'язана студентам програма занять. Що до загальної фізичної підготовки, вважається, що природне прагнення домогтися успіху в обраному виді занять, систематичність в заняттях так чи інакше, приведуть студента до усвідомлення необхідності поліпшити свій фізичний статус.

Висновок: Проаналізувавши структуру, зміст та основні форми організації занять з фізичного виховання студентів в університетах США доходимо висновку, що позитивним досвідом буде впровадження деяких аспектів щодо занять фізичним вихованням у ВНЗ України. Однак, повторення в Україні в найближчі роки цього досить позитивного досвіду унеможлиблюється унаслідок слабшої матеріальної бази і очевидно недостатнім фінансуванням фізичного виховання студентів і масового студентського спорту. Так як спортивно-орієнтовна форма занять вважається однією з найбільш актуальних форм організації фізичного виховання студентів. Вчені також наголошують на тому, що саме застосування спортивно-орієнтованої форми організації занять фізичним вихованням може сприяти підвищенню інтересу студентської молоді до занять фізичним вихованням.

На основі аналізу досвіду фахівців з фізичного виховання в американських університетах та коледжах, а також вітчизняної системи фізичного виховання, доходимо висновку, що використання американського досвіду у сфері фізичного виховання буде доцільним та надзвичайно корисним.

Література

1. Бойко Д. В. Сучасний стан та перспективні напрямки вдосконалення фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації [Електронний ресурс] / Бойко Д. В. – Житомир : Житомирський військовий інститут ім. С. П. Корольова Національного авіаційного університету, 2012. – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2012-01/12bdvwla.pdf>
2. Зайцев А. А. Теоретические основы физической культуры: учеб. пособие для студентов всех факультетов по курсу «Физическая культура» [Електронний ресурс] / Зайцев А. А, Зайцева В. Ф. – Калининград : Калинингр.гос. тех. ун-т, 2005. – Режим доступу: <http://www.fizkult-kgtu.narod.ru/teoriyafk.htm>
3. Круцевич Т. Ю. Социально-педагогические аспекты системы физического воспитания // Фіз. виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. Праць / Восточноевропейский національний університет ім. Лесі Українки. Луцьк, 2002 . –Т. 1. – С. 125-131.
4. Організаційно-методичні основи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів. – Київ, «Педагогічна думка». – 2010. – С. 30
5. Проблеми формування здорового способу життя молоді : Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, магістрантів та аспірантів ; Під заг. ред. Сіренко Р.Р. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2011. – 493 с.
6. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», Державний комітет України з питань Фізичної культури і спорту, Київ, 1998 - 24 с.

Рябкина Л.

аспірантка кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання та реабілітації Донбаського державного педагогічного університету

УДК 37.018.3-058.862(477)”19”

СУТНІСТЬ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

У статті розкривається історичний аспект функціонування дитячих будинків в Україні на початку ХХ ст. Проаналізовано соціально-політичні чинники виникнення явища безпритульності в Україні в першій половині ХХ ст. Розглянуто питання щодо організації виховної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, які залишилися без піклування батьків. Наведено приклади напрямів і форм виховної роботи дитячих будинків, охарактеризовано основні цілі їхньої діяльності.

Ключові слова: *знедолені діти, діти-сироти, дитячі будинки, зміст, форми та напрями виховної роботи.*

Рябкина Л.

аспірантка кафедри теоретических и методических основ физического воспитания и реабилитации Донбасского государственного педагогического университета

СУЩНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКИХ ДОМАХ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ст.

В статье раскрывается исторический аспект функционирования детских домов в Украине в начале XX ст. Проанализировано социально-политические факторы возникновения явления беспризорности в Украине в первой половине XX ст. Рассмотрены вопросы по организации воспитательной работы с детьми-сиротами и детьми, которые остались без заботы родителей. Приведены примеры направлений и форм воспитательной работы детских домов, охарактеризованы основные цели их деятельности.

Ключевые слова: *обездоленные дети, дети-сироты, детские дома, содержание, формы и направления воспитательной работы.*

Ryabkina L.

graduate student of the department of theoretical and methodological foundations of physical education and rehabilitation of Donbass State Pedagogical University

ESSENCE OF EDUCATIONAL WORK IN ORPHANAGES IN THE FIRST HALF OF THE 20th CENTURY

The article reveals the historical aspect of the functioning of orphanages in Ukraine at the beginning of the 20th century. The author of the article analyzes the social and political factors of the phenomenon of homelessness in Ukraine in the first half of 20th century. There are considered questions on the organization of educational work with orphans and children left without parental care. There are examples of directions and forms of education of the, descriptions of orphanages, the main purposes of their work.

Key words: *disadvantaged children, orphans, orphanages, content, forms and directions of educational work.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Соціальна політика України спрямована на створення оптимальних умов для підтримки соціально незахищених категорій дітей, до яких насамперед належать діти-сироти та діти, які залишилися без піклування батьків. Важливе місце серед виховних закладів у системі соціалізації знедолених дітей належить дитячим будинкам.

Оптимізація виховної діяльності дитячих будинків на сучасному етапі можлива тільки на основі ретельного вивчення історичного досвіду. Цілком очевидно, що у зв'язку з цим набувають актуальності дослідження

сутності, змісту та напрямків виховної роботи в сирітських будинках в історичному аспекті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Проблемі виникнення біологічного та соціального сирітства, пошукам засобів його подолання та забезпечення соціальної адаптації знедолених дітей присвятили свої дослідження Л. Артющкіна, В. Виноградова-Бондаренко, О. Карпенко, Б. Кобзар, Н. Сейко, В. Яковлева та ін.

Історичні чинники соціального виховання висвітлено в наукових працях О. Ільченко, а саме соціально-педагогічні аспекти становлення та розвитку дитячих будинків у 20-х роках ХХ століття. В. Виноградова-Бондаренко досліджувала процес виховання безпритульних дітей в Україні означеного періоду. Л. Цибулько проведено історико-педагогічний аналіз соціального виховання в Україні в 20 – 30 рр. ХХ ст. Т. Калугою досліджено явище «соціальне виховання» в понятійно-термінологічній системі вітчизняної педагогіки 20-х років ХХ століття. Висвітленням досліджуваної проблеми займалися також низка інших науковців.

Формулювання цілей статті. Метою статті є проведення аналізу сутності, змісту та напрямків виховної роботи в сирітських будинках в Україні в першій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Історія створення та функціонування інституційних закладів опіки й перебування в них дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, бере початок з далекого минулого

У контексті проблеми дослідження необхідно дати визначення поняття «сирота». Так у соціальній педагогіці поняття «сирота» – це дитина, яка тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням через втрату батьків, а також дитина, що з певних причин не може залишатися в сімейному оточенні й потребує допомоги та захисту з боку держави [2, с. 136]; «дитина-сирота - дитина, в якій померли або загинули батьки» [1, с. 141]

До початку ХХ ст. в Україні не існувало соціального явища масової безпритульності. Проблеми дітей-сиріт вирішувалися в межах сільської громади (якщо дитина належала до неї) або системі спеціалізованих закладів (якщо дитина перебувала в місті). Оскільки до ХХ ст. сирітство існувало як поодинокі випадки, значного інтересу з боку психолого-педагогічної науки воно не викликало [8, с. 10].

Уперше дитяча безпритульність в Україні набула масового характеру в 1920-х рр. ХХ ст. Жовтнева революція 1917 року, громадянська війна, голод, епідемії, безладдя, політична нестабільність й інші історичні чинники викликали різке збільшення кількості дітей-сиріт в Україні. «У

1919 – 1920 рр. в Україні кожна восьма дитина була безпритульною, що становило близько 950 тис. дітей. Ці цифри постійно зростали: у 1923 р. безпритульних дітей було вже близько 1,5 млн.» [8, с.12].

Одним з важливих напрямів діяльності державних органів соціального забезпечення у 20 рр. ХХ ст. була боротьба з дитячою безпритульністю. «Для подолання проблеми соціального захисту та забезпечення дітей-сиріт влада почала створювати нові служби, заклади й установи» [5, с.16]. Тривав пошук шляхів соціального виховання.

Поширення явища соціального сирітства та масової безпритульності зумовило надання методичної допомоги різноманітним організаціям щодо вироблення примірних статутів, форм і методів підтримки знедолених дітей, виділення об'єкту піклування та визначення відповідальних за опіку, вирішення питань кадрового забезпечення, організації навчально-виховного процесу в притулках, дитячих будинках й інших закладах суспільного піклування.

На початку ХХ ст., а саме в 20-х рр. в Україні почала створюватись нова система освіти, яка утвердилась із прийняттям 1 липня 1920 року Наркомосом України «Декларації про соціальне виховання дітей», у якій проголошувалось гасло охорони дитинства, що включало турботу держави не лише про освіту та виховання, а й про поліпшення умов життя дітей» [6, с. 264].

Відповідно до прийнятої декларації, держава повинна дбати про безпритульних дітей і дітей-сиріт, надавати їм притулок, виховувати та навчати. «Український уряд і суспільство здійснювали численні заходи щодо боротьби з дитячою безпритульністю. Відкривалися й поширювалися нові форми установ для безпритульних дітей і дітей-сиріт. Але відсутність кваліфікованих вихователів і методичних посібників гальмувала процес виховної роботи в дитячих закладах державної опіки» [9, с. 69].

Біля витоків створення нової системи виховання стояли П. Блонський, В. Бонч-Бруєвич, Н. Крупська, А. Луначарський, А. Макаренко, М. Покровський, С. Шацький та ін. Серед основних характеристик нових підходів можна виділити такі: державність освіти та виховання; принцип колективізму у вихованні; робота з дітьми під гаслом «Всі діти – діти держави». Іншими словами, держава брала на себе піклування про всіх дітей, у тому числі й про дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [10, с.141].

Важливо зазначити, що дитячі будинки - виховні заклади інтернатного типу для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків внаслідок їхньої смерті, позбавлення батьківських прав, хвороб й інших причин [7, с. 8], забезпечували дітям умови для виховання, навчання та підготовки до самостійного життя.

Діти-сироти та діти, позбавлені піклування батьків одержували в сирітських будинках початкову освіту в тому самому обсязі, що й звичайні діти в нижчих або вищих початкових училищах, гімназіях тощо. Виховна діяльність дитячих будинків на початку ХХ ст. була спрямована на створення необхідних санітарно-гігієнічних умов для нормального розвитку дітей. Сироти долучались до релігійних і моральних норм і правил міжособистісної взаємодії. Одним із напрямків виховної роботи сирітських будинків було формування вмінь і навичок побутового характеру, зокрема тих, що необхідні для сімейного життя [4,с. 12].

Основним видом роботи в дитячих будинках було трудове виховання, що проводилося в різних формах: самообслуговування, робота в майстернях, сільських господарствах тощо. Але були й такі дитбудинки, де воно здійснювалося лише формально у вигляді прибирання кімнат і подвір'я.

Залучаючи дітей до виконання різних видів хатніх справ, у вихованців дитячих будинків формувались побутові вміння та навички, працьовитість, відповідальність. «По можливості, за дітьми закріплювалися окремі грядки, які вони мали самостійно обробляти, в такий спосіб виховувалися не лише трудові вміння та навички, а й почуття власності» [4,с. 12].

У процесі наукового пошуку було з'ясовано, що в дитячих будинках досліджуваного періоду велика увага приділялася також суспільно-політичному вихованню. У дітей розвивали нахил до військово-технічних галузей знань.

У дитячих будинках першої половини ХХ ст. діяли гуртки самодіяльності: балетні, хорові, музичні тощо. Діти займалися різними видами спорту, організовували туристичні походи. Велика увага приділялася фізичному вихованню.

Акцентуємо увагу, що не менш важливим визначалося й морально-естетичне виховання дітей-сиріт, яке здійснювалося шляхом навчання гри на музичних інструментах, створення церковних хорів, залучення до проведення служби в церкві. «У притулках і сирітських будинках функціонували школи домознавства й кулінарного мистецтва; дівчат навчали догляду за малюками та виконання різних хатніх справ» [4,с. 12].

На початку ХХ ст. соціально-економічний і політичний розвиток суспільства спричинив «підвищення вимог до людини як носія певних соціальних ролей, зокрема професійних, що не лише зумовило посилення уваги до цих питань у притулках і сирітських будинках, а й активізувало пошуки більш ефективних способів їхнього розв'язання» [3, с. 44]. З огляду на це в притулках запроваджувалася професійна й реміснична освіта, яка розглядалася як важлива передумова забезпечення вихованців і вихованок притулків у майбутньому. Тобто перебування в притулку мало не тільки забезпечити дітям-сиротам і дітям, які залишилися без

підкування батьків місце проживання, одяг і харчування, а й підготувати їх до майбутньої самостійної професійної діяльності як передумови успішної адаптації у відкритому соціумі [3, с. 44].

На зміну становому вихованню дореволюційної Росії, прийшло виховання підростаючого покоління в напрямку вирішення соціальних цілей, що висувалися суспільством. У зв'язку з цим розроблялися шляхи наближення школи до життя, підкреслювалася виховна роль праці в процесі виховання.

У 20-30-і рр. ХХ ст. починав активно пропагуватися досвід виховної системи А. Макаренка щодо провідної ролі колективу в розвитку дитини. У багатьох дитячих будинках створювалися загони дітей різного віку та вибиралися їхні командири.

У контексті проблеми дослідження значний інтерес являють погляди на виховання дітей-сиріт у 20-25-і рр. ученого В.М. Сороки-Росинського. Він указував на негативний вплив на дитину постійного перебування в колективі. Це, на думку вченого, стомлювало, принижувало творчу здатність. В умовах дитячого будинку існували достатньо серйозні труднощі для індивідуального розвитку дітей. Для розвантаження психічної напруги вчений пропонував створення в дитячому будинку творчих кімнат, де дитина могла б усамітнитися, поміркувати [5, с.19]. В. Сорока-Росинський сформулював принципи нової педагогіки колективу, в основу якої він ставить не примус, а самодіяльність, самоврядування, змагання, самоактивність. Ці принципи стали основними у виховній роботі дитячих будинків у 20-30-х рр. ХХ століття та кардинально змінили її зміст, форми, методи, засоби: акцент ставився на самодіяльності дітей.

Початок 30-х рр. ХХ ст. було відзначено новою хвилею зростання безпритульності як наслідку руйнування традиційного укладу селянського життя, голоду 1932-1933 рр. і репресій. У цих умовах педагоги, які працювали в дитячих будинках, намагалися використати всі форми та засоби, спрямовані на формування в дітей чесності та працьовитості. Найбільш поширена форма виховання того часу – рада загону. Діти самостійно обирали своїх представників, всі питання дитячого управління, трудового виховання, організації позакласної роботи, проведення свят, спортивних заходів, самообслуговування вирішувала дитяча рада й виходила на засідання педради з проханням затвердити прийняте нею рішення. У виховній роботі починали переважати авторитарний стиль педагогів, жорстке планування виховної роботи та контроль за її виконанням.

Висновки з даного дослідження. Отже, Перша світова війна та революція 1917 року, голод 1932-1933 рр., репресії, політична нестабільність й інші історичні чинники призвели до зростання великої кількості

безпритульних дітей. Але, незважаючи на такі передумови, в державі на початку ХХ століття відбулися зміни в системі освіти, які були покликані боротися з безпритульністю та захистити права кожної дитини. У процесі наукового пошуку ми з'ясували, що в першій половині ХХ століття важливе місце посідала проблема виховання дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьківського піклування. Основним видом роботи в дитячих будинках було трудове виховання, формування побутових умінь і навичок, підготовка вихованців до майбутньої самостійної професійної діяльності.

Література

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Зверевої. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
2. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / Н. В. Заверико. –К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. - 240с.
3. Заєць С.С Професійна орієнтація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, як засіб їх соціальної адаптації (з історії питання) / С.С. Заєць // Вісн. Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Пед. науки. / [гол. редкол. : А.І. Кузьмінський (гол. ред.) та інші]. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – №28 (241) – С. 43–49.
4. Заєць С. С. Соціальна адаптація знедолених дітей у притулках і сирітських будинках (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : автореф... дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / С.С. Заєць. – Луганськ, 2010. – 20 с.
5. Коношенко С. В. Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : монографія / С. В. Коношенко. – Слов'янськ : Печатний двір, 2009. – 251 с.
6. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. / Л.А. Медвідь. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.
7. Прихожан А.М. Психологія сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. — СПб.: Питер, 2007. — 416 с.
8. Манохіна І.В. Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування: навч.посібник / І. В. Манохіна. – Д.: Дніпропетр.ун-т ім. Альфреда Нобеля, 2012.- 276 с.
9. Чумак Л. Становлення та розвиток вітчизняної системи соціального виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / Л.Чумак // Рідна школа. – 2008. - №6. – С. 69-70.
10. Шипицина Л. М. Психологія дітей-сирот: Учеб. пособие / Л. М. Шипицина. – СПб.: С.-Петербур. ун-т, 2005. – 628 с.

Саяпіна С.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ
«Донбаський державний педагогічний університет»*

УДК 37:070(477) «18»

**ВІТЧИЗНЯНА ПЕРІОДИЧНА ПРЕСА ЯК МОБІЛЬНИЙ
ЗАСІБ ПРЕДСТАВЛЕННЯ НАУКОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ
З ПИТАНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)**

У статті розкрито місце, значення періодичної преси у висвітленні наукової інформації щодо прогресивних досягнень вітчизняної і зарубіжної теорії та практики виховання, навчання. Підкреслено, що особливістю даного джерела є швидке реагування на проблеми суспільства, школи, сім'ї. Періодичну пресу досліджуваного періоду презентовано значною кількістю загальнопедагогічних, спеціальних журналів, газет: «Громада», «Дзвінок», «Друг», «Вестник воспитания», «Київський телеграф», «Молода Україна», «Основа», «Учитель», «Семья и школа» та ін.

Ключові слова: *періодична преса, педагогічна публікація, педагогічна тематика, педагогічна просвіта, наукова інформація.*

Саяпіна С.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГВУЗ
«Донбасский государственный педагогический университет»*

**ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕРИОДИЧЕСКАЯ ПРЕССА КАК
МОБИЛЬНОЕ СРЕДСТВО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ
ИНФОРМАЦИИ ПО ПРОБЛЕМАМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХІХ ВЕКА)**

В статье раскрыто место, значение периодической прессы в освещении научной информации прогрессивных достижений отечественной и зарубежной теории и практики воспитания, обучения. Подчеркнуто, что особенностью данного источника является быстрое реагирование на потребности общества, школы, семьи. Периодическую прессу исследуемого периода представлено значительным количеством общепедагогических, специальных журналов, газет: «Общество», «Звонок», «Друг», «Вестник воспитания», «Киевский телеграф», «Молодая Украина», «Основа», «Учитель», «Семья и школа» и др.

Ключевые слова: *периодическая преса, педагогическая публикация, педагогическая тематика, педагогическое просвещение, научная информация.*

Sayapina S.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Pedagogy Chair
Donbass State Pedagogical University*

**NATIONAL EDUCATIONAL PRESS AS A MOBILE MEANS OF
PRESENTATION OF SCIENTIFIC INFORMATION ON THE
PROBLEMS OF EDUCATION OF PARENTS (THE SECOND HALF OF
THE 19TH CENTURY)**

In the article there is uncovered the place, the meaning of the periodical press in the coverage of the scientific information concerning the progressive achievements of native and foreign theory and practice of education and training. It is underlined that the peculiarity of the given source is the quick reaction on the problem of the society, school, and family. The periodical press of the investigated period is presented by the great account of generally pedagogical, special journals, newspapers: the “Community”, the “Call”, the “Friend”, the “Journal of Education”, the “Kyiv Telegraph”, the “Young Ukraine”, the “Base”, the “Teacher”, the “Family and School” and others.

Key words: *periodical press, pedagogical publication, pedagogical theme, pedagogical education, scientific information.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На всіх етапах свого історичного розвитку вітчизняна педагогічна наука приділяла значну увагу питанням виховання дітей у сім'ї та педагогічній просвіті батьків, у висвітленні якої особливу роль відіграє періодична преса як основний засіб масової інформації і пропаганди. Акцент у нашому дослідженні припадає на педагогічні періодичні часописи, які містять інноваційні ідеї, узагальнюють передовий досвід, характеристику певних процесів, тенденцій розвитку сучасної дійсності, дають певні оцінки.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз історичних джерел виявив теоретичні ідеї й накопичений досвід з проблеми педагогічної просвіти батьків, питанням важливості якої було присвячено праці видатних вітчизняних науковців, педагогів, практичних фахівців та дослідників: Ю.Азарова, Ш.Амонашвілі, Ю.Бабанського, В.Большакова, О.Васильєвої, М.Вовчик-Блакитної, Т.Воликової, А.Ганичевої, О.Зверєвої, Р.Капралової, Б.Кобзаря, А.Косаревої, О.Пінта, Г.Победоносцева, В.Постового, М.Скаткіна, О.Скнар, А.Стрелецької, В.Сухомлинського, А.Хрипкової, І.Чередова та ін.

Одним із мобільних засобів представлення наукової інформації постає періодична преса другої половини ХІХ століття. Як об'єкт наукових пошуків вона досить широко презентована в сучасних дослідженнях О.Курчій, С.Лободи; загальні питання розвитку педагогічної журналістики у зазначений період розкрито в працях В.Авророва, О.Дея, П.Лісового;

аналіз ролі окремих журналів, преси конкретних регіонів у громадсько-педагогічному русі середини та кінця XIX ст. здійснено Л.Варустиним, М.Воскресенським, С.Лісовою, І.Нефьодовою. Внесок періодичної преси в розробку теоретичних засад навчання та виховання розкрито в дисертаціях І.Зайченка, Л.Литвинова.

У процесі аналізу використано монографії й посібники з проблеми педагогічної просвіти батьків: С.Лобода «Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси XX століття: протистояння ідей» (2010), А.Марушкевич, В.Постовий, Т.Алексєєнко «Родинна педагогіка» (2002), І.Зайченко «Проблеми української національної школи у пресі (друга половина XIX – початок XX століття)» (2002), видання вітчизняної педагогічної періодичної преси не лише досліджуваного періоду, а й сучасності («Відкритий урок», «Дитина», «Дошкільне виховання», «Дошкільний навчальний заклад», «Шкільний світ», «Обдарована дитина», «Освіта», «Педагогіка і психологія», «Рідна школа», «Школа» та ін.); матеріали педагогічних читань, конференцій, інших педагогічних зібрань, у яких висвітлено питання виховання дітей в умовах сім'ї, досвід вітчизняної журналістики з організації навчання батьків у галузі педагогіки та психології, сімейного виховання, взаємодії сім'ї із закладами освіти у формуванні всебічно розвинутої особистості.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в обґрунтуванні місця, значення вітчизняної періодичної преси у висвітленні наукової інформації щодо питань педагогічної просвіти батьків у досліджуваній період.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна дослідниця С.Лобода наголошує на тому, що українська періодична преса – це періодичні видання, що видавалися чи видаються в Україні, яким властиві оперативність обігу інформації та хронологічна адекватність висвітлення подій, актуалізація певних соціально-політичних, наукових і культурних процесів. Педагогічна тематика на сторінках загальної періодичної преси репрезентована творами педагогічної публіцистики. Педагогічна публіцистика – це рід творів, присвячених актуальним проблемам педагогіки, які містять оцінку цих проблем автором і дають уявлення про способи їх вирішення, адресованих не тільки вузькому колу фахівців, але й широкій громадськості, та які здійснюють стимулюючий вплив на розвиток педагогічної теорії й практики. Структурно-функціональна модель педагогічної публіцистики в єдності предмета, змісту, функцій, жанрової й матеріальної репрезентації з огляду на завдання педагогічної науки становить динамічний механізм фіксації та ініціації творчого осмислення педагогічної дійсності. Педагогічна преса – це одна з форм вияву педагогічної свідомості й

ефективний засіб впливу на неї, а також специфічний механізм творчого науково-педагогічного освоєння дійсності [3].

Загальновідомо, що педагогічна просвіта батьків належить до актуальних освітянських історико-педагогічних проблем. Це пояснюється, насамперед, визначною роллю сім'ї в суспільстві і в житті конкретної особистості. Саме сім'я, на наш погляд, незрівнянна за своїм виховним впливом ні з яким іншим соціальним інститутом.

Зауважимо, що соціально-економічні, політичні перетворення, що відбувалися в Україні в другій половині XIX ст., інтенсивне розширення меж наукового пізнання взагалі і педагогічного зокрема, об'єктивна потреба суспільства в оновленні змісту освіти й виховання, визначенні ролі і місця батьків у формуванні особистості та усвідомлення низького рівня їхньої педагогічної культури зумовили здійснення конкретних заходів з боку прогресивної громадськості та офіційних кіл щодо організації педагогічної просвіти батьків. Починаючи з 60-х років XIX ст., на сторінках численних журналів висловлювалися думки про необхідність здійснення педагогічної просвіти батьків «на науковому ґрунті». Наявність полярних точок зору – «Батьки – готові вихователі внаслідок кровного зв'язку з дитиною» і «Батьками не народжуються, а стають» – надала обговоренню цієї проблеми форми гострої і тривалої дискусії. Характерною рисою матеріалів вітчизняної періодичної преси 70-х років XIX ст. стало усвідомлення більшістю педагогів та батьків «величезних прогалин у педагогічних знаннях і невідповідності до виховання дітей». Це зумовило перемогу представників ідеї організації педагогічної просвіти дорослих членів сім'ї. У 90-х роках XIX ст. ідея педагогічної просвіти батьків сформувалася, з одного боку, в чітку вимогу, а з іншого, в умову ефективності сімейного виховання [1].

На думку І.Дубінець, переважна більшість батьківської аудиторії із зацікавленістю очікувала сформульованих, узагальнених, конкретних методичних порад щодо реалізації складних завдань виховання. На сторінках вітчизняної педагогічної преси другої половини XIX століття презентовано багато цікавих, корисних та актуальних і для сучасних батьків рекомендацій щодо:

- виконання дітьми різноманітних письмових та усних вправ;
- виховання покірності в дітей за допомогою чітко сформульованих вимог (вимога повинна виконуватися, бути ясно, зрозуміло і спокійним тоном без загрози викладена, об'єктивно контрольована);
- здійснення морального виховання в сімейних умовах (привчайте дитину розумно користуватися свободою, піклуватися про себе й оточуючих, поважати себе та інших; виховуйте в дітях волю, уяву, вміння спілкуватися; пізнавайте дитячу природу, любіть і поважайте дітей; запасайтеся терпінням, організуйте взаємний, відвертий обмін думками);

– реалізації завдань статевого виховання дітей (вивчайте особливості дитячого організму, здійснюйте перші уроки «розповсюдження земного життя» на рослинах, в доступних термінах, зрозумілому викладі; конкретними ілюстраціями покажуйте юному слухачу священну роль, місію матері і батька тощо);

– попередження нервових захворювань у дітей (давайте дитині з перших років життя суворе виховання, організуйте доцільне харчування, здійснюйте «зовнішнє вживання води» у вигляді натирань і ванн, прогулянок на свіжому повітрі, тривалого сну і гімнастики; збуджуйте в дитини усвідомлення обов'язковості виконання доручень; не розпочинайте надто рано «напруження розумових здібностей дитини» тощо) [1].

Підкреслимо, що кореспонденти порушували на сторінках вітчизняної періодичної преси в досліджуваний період різноманітні проблеми теоретичного характеру, ставали ініціаторами, виступали з численними пропозиціями про створення різних об'єднань, метою яких було підвищення як загальної, так і педагогічної культури батьків. Наприклад, аналіз численних публікацій з питань естетичного виховання дітей у сім'ї засвідчує, що прогресивні педагоги, методисти і безпосередньо батьки-кореспонденти обстоювали ідеї створення музичних товариств, гуртків, відкриття в них музичних шкіл, організації народних театрів, заснування художніх шкіл тощо.

У досліджуваний період стають виразними позитивними тенденціями розвитку ідеї педагогічної просвіти батьків:

- визнання пріоритетності сім'ї у вихованні дитини;
- усвідомлення необхідності підвищення соціального статусу жінки-матері, жінки-громадянки;
- перехід від «батьківського абсолютизму» до «батьків конституційних»;
- заміна у вихованні пасивної ролі батька на активну тощо.

Упродовж другої половини XIX століття активізувалося вивчення змісту педагогічної просвіти батьків:

1) теоретико-практичні знання суто педагогічного характеру (мета, завдання, форми, методи, фактори та умови здійснення морального, розумового, фізичного, естетичного виховання дітей в сім'ї);

2) відомості з психології як необхідна база педагогічної просвіти батьків про психічні процеси, що зумовлюють духовне зростання особистості, її розумовий і фізичний розвиток, особливості й труднощі у вихованні обдарованих дітей, взаємозв'язок спадковості та виховання тощо;

3) певне коло знань з анатомії і фізіології дитини, які надавали батькам можливість більш глибоко усвідомлювати сутність та взаємозв'язок фізичного, розумового й морального виховання дитини, уявляти особливості

раннього розумового розвитку дитини, недоцільність її розумового перевантаження, зважено робити вибір методів покарання і заохочення тощо. Залучення редакціями різних педагогічних журналів досліджуваного періоду до співпраці лікарів, гігієністів піднімало педагогічну просвіту батьків у ранг суспільно важливих проблем, підсилювало її змістовно [1].

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що у досліджуваній період виникла об'єктивна потреба організації просвіти батьків, що знайшло широке відображення на сторінках вітчизняної періодичної преси. Заслуга вітчизняної педагогічної преси полягала в озброєнні батьків знаннями теоретичного характеру про мету, завдання, сутність морального, розумового, фізичного, естетичного виховання дітей у сім'ї, з'ясуванні їхньої ролі і місця в реалізації виховання в конкретних умовах, розкритті з позиції психології та фізіології специфіки виховання дітей різного віку.

Література

1. Дубінець І.В. Проблеми сімейного виховання у педагогічній журналістиці (друга половина XIX ст.) / І.В.Дубінець // Педагогіка та психологія – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип. 9. – С. 94-97.
2. Курчій О.В. Використання досвіду висвітлення проблем сімейного виховання у вітчизняній педагогічній пресі другої половини XX століття у сучасному освітньому просторі / О.В.Курчій // Педагогічні науки. Освітні інновації: зб. наук. пр. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – Ч. 1. – С. 161-167.
3. Лобода С.М. Інноваційні механізми педагогічної періодичної преси як рушійна сила розвитку педагогічної думки / С.М.Лобода // Вісник Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2008. – № 18 (157). – С. 230-238.

Цибулько Л.Г.

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Юлдашев А.

студент II курсу факультету фізичного виховання ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 33 (075.8)

ЙОГАН КРИСТОФ ФРІДРІХ ГУТС МУТС – ПАТРІАРХ ГІМНАСТИКИ

Стаття присвячена відомому німецькому педагогу, теоретику і практику фізичного виховання Йогану Кристофу Фрідріху Гутс Мутсу. Гутс Мутс розробив методи фізичного виховання і обґрунтував його необхідність. Завдяки йому гімнастика посіла важливе місце в шкільній системі Німеччини. За його книгами викладали гімнастику в багатьох

країнах Європи. В статті аналізується внесок Гутс Мутса в розвиток системи фізичного виховання Німеччини.

Ключові слова: фізичне виховання, гімнастика, методи викладання, розвиваючі вправи, класифікація ігор, загартування організму.

Цыбулько Л.Г.

доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

Юлдашев А.

студент II курса факультета физического воспитания ГВУЗ «Донбасский
государственный педагогический университет»

ИОГАНН КРИСТОФ ФРИДРИХ ГУТС МУТС – ПАТРИАРХ ГИМНАСТИКИ

Статья посвящена известному немецкому педагогу, теоретику и практику физического воспитания Иоганну Кристофу Фридриху Гутс Мутсу. Гутс Мутс разработал методы физического воспитания и обосновал его необходимость. Благодаря ему гимнастика заняла важное место в школьной системе Германии. По его книгам преподавали гимнастику во многих странах Европы. В статье анализируется вклад Гутс Мутса в развитие системы физического воспитания Германии.

Ключевые слова: физическое воспитание, гимнастика, методы преподавания, развивающие игры, классификация игр, закаливание организма.

Tsybulko L. G.

Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Pedagogy Chair,
SHEI "Donbass State Pedagogical University"

Yuldashev A.

2-nd year student of the faculty of physical education SHEI "Donbass State
Pedagogical University"

JOHANN CHRISTOPH FRIEDRICH GUTS MUTHS – PATRIARCH OF GYMNASTICS

The article is devoted to the famous German pedagogue, theorist and practitioner of physical education Johann Christoph Friedrich Guts Muths. Guts Muths elaborated the methods of physical education and grounded its necessity. Owing to him gymnastics occupied an important position in the school system of Germany. Gymnastics was taught in many European countries according to his books. Guts Muths' contribution to the development of German system of physical education is analyzed in the article.

Key words: physical education, gymnastics, methods of teaching, developing games, classification of games, hardening of the organism.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні Федеративна Республіка Німеччина входить до п'ятірки спортивних націй

у світі по літніх видах спорту і до трійки по зимових видах. Німеччина є країною, де фізична культура і спорт набули широкого розвитку на основі спортивних традицій німецького народу. За даними Німецької Олімпійської Спортивної Конфедерації понад 25% населення країни є членами різних спортивних організацій, а ще біля 5% займаються спортом, хоча не належать до жодної організації.

Заняття спортом та фізична підготовка мають у ФРН глибокі корені. Вони були введені до шкільної програми ще в період війни з Наполеоном у 1797-1815р.р., коли фізичні вправи передували військовій підготовці. Але ще до цього заняття з фізичного виховання вводилися в школах нового типу (філантропіах) в останній чверті XVIII століття викладачами Герхардом Ульріхом Антоном Фітом (1763-1836) та Йоганом Кристофом Фрідріхом Гутс Мутсом (1759-1839).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні особливої актуальності набуло вивчення і використання світового педагогічного досвіду, вивчення і аналіз педагогічної спадщини минулого. В історії педагогіки Західної Європи особливе місце посідають німецькі педагоги та вчителі. У вітчизняній педагогічній пресі були публікації, присвячені дослідженню педагогічної спадщини багатьох представників реформаторської та соціальної педагогіки Німеччини: А. Дістервега, Г. Кершенштейнера, П. Наторпа, Г. Ноля, К. Вількера, К. Молленхауера, А. Фішера. Але ще не висвітлювалися питання, пов'язані з педагогічною діяльністю Й.К.Ф. Гутс Мутса, якого називають «великим дідусем гімнастики».

Формулювання мети статті. Мета статті – розглянути зміст педагогічної діяльності Йогана Кристофа Фрідріха Гутс Мутса та його внесок у розвиток шкільної педагогіки Німеччини, а саме: фізичного виховання підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Йоган Кристоф Фрідріх Гутс Мутс народився 9 серпня 1759 року в містечку Кведлінбург (Саксонія-Апгальт) у родині шкіряника. Він відвідував гімназію старих мов у своєму рідному місті і закінчив її кращим випускником. Коли йому було 14 років, помер його батько, і він мусив поряд з навчанням працювати домашнім учителем у лікаря Фрідріха Вільгельма Ріттера. Юнак навчав двох старших синів лікаря і міг не лише платити за своє навчання, а й допомагати сім'ї. Вже в той час він зацікавився педагогікою і насамперед працями Жан-Жака Руссо та Йогана Бернхарда Базедова.

Отримавши стипендію магістрату свого міста, Гутс Мутс у 20 років почав навчання в першому сучасному університеті Німеччини в Галле на Заале. Там з 1779 по 1782 рік він вивчав теологію, фізику, математику, філософію та історію, а також відвідував лекції з педагогіки філантропа

Ернста Крістіана Тракка. Крім того він вивчав мови: французьку, італійську, англійську.

Після закінчення університету в 1782 році Гутс Мутс повернувся в будинок Ріттера, щоб займатися вихованням і навчанням п'яти його синів і дочки. Після смерті Ріттера в 1784 році він привіз двох його старших синів до щойно відкритого у містечку Шнепфенталь (поблизу Готи) в Тюрингії філантропіну, очолюваного відомим послідовником філантропічного руху в Німеччині Крістіаном Готхільфом Зальцманом. Вражений прекрасною підготовкою дітей, Зальцман запропонував Гутс Мутсу посаду вчителя у своєму закладі. Тут Гутс Мутс працював майже 54 роки. Спочатку він викладав традиційні шкільні предмети, а з 1786 року взявся, як дилетант, викладати гімнастику. Тут він намагався втілити в життя розвинуті Базедовим у філантропіні в Дессау прийоми та форми роботи. Він ввів фізичні вправи та ігри, поєднані з подорожами, роботою в саду та ручною працею. Його заняття гімнастики нагадували військові навчання того часу: вони проводилися під наглядом учителя, який давав учням короткі розпорядження і слідував за їх чітким виконанням та дисциплінованістю. Це, на його думку, мало привчати молодь до дотримання субординації та порядку у великих групах підлітків і, таким чином, формувати саме ті якості, без яких у людському суспільстві панували б хаос та безпорядок.

Гутс Мутс дав наукове обґрунтування необхідності фізичного виховання, висунув ідею про покращення здоров'я народу шляхом планомірного фізичного виховання учнів. Він показав відмінності між трудовими рухами та фізичними вправами. При трудових рухах, - зазначав він, - нервово-м'язове зусилля людини спрямоване на створення суспільно-корисних цінностей, що знаходяться зовні неї, а при фізичних вправах воно спрямоване на створення цінностей у ній самій. «Не можна заперечувати, - писав він, - що й добре дозована ручна праця в значній мірі може вдосконалювати тіло, але, оскільки ручну працю підпорядковують цій меті, вона сама стає частиною гімнастики» [6; 27]. Цілі гімнастики він поділяв на суб'єктивну та об'єктивну. «Суб'єктивна полягає у встановленні гармонії між тілесними та духовними силами людини, а об'єктивна – у набутті навичок, корисних для життя, якому загрожує тисяча випадковостей» [6; 31]. На думку Гутс Мутса, гімнастика має зміцнювати м'язи, оживляти кровообіг, гартувати шкіру, розвивати в окремих м'язах та частинах тіла навички найбільш спритних та ефективних рухів та вдосконалювати органи почуттів. Він вважав, що з гімнастичними вправами слід знайомити студентів вищих навчальних закладів, майбутніх учителів. А до всіх інших верств, на його думку, гімнастика мала ще більше відношення. На заняттях учні вчилися ходити в ногу, бігати наввипередки, стрибати в довжину, глибину та в висоту,

переходити по вузькій дерев'яній колоді через яму, носити у витягнутій руці вагу від одного до декількох фунтів, грати з воланом, м'ячем чи кулькою, кидати в ціль, плавати, кататися на ковзанах, а пізніше – займатися акробатикою на коні. Після двох років роботи Гутс Мутс зробив ці вправи невід'ємною частиною занять з гімнастики. Він прагнув до постійного вдосконалення вихованців і таким чином поступового покращення їхніх успіхів. Він завжди брав до уваги індивідуальні особливості учнів і давав їм завдання в залежності від їх «конституції» та особистого розвитку. Вперше в практиці загальноосвітньої школи він ввів систематичні загальнозміцнюючі та розвиваючі фізичні вправи: обов'язкову зарядку перед початком занять, щоденні уроки гімнастики на свіжому повітрі, рухливі ігри і т.і. Заняття проводилися наочним методом, регулярно організовувалися змагання, закладався гімнастичний стиль. Він обґрунтував необхідність фізичного виховання і розробив його методику, в якій використовував відомості про загартування і зміцнення організму підлітків з історичної літератури та власних спостережень за традиційними народними змаганнями, іграми і т.і. Він першим ввів у практику роботи снаряди для лазіння (жердини, канати, дробини), рівноваги (колоду, дошку, балансову щоглу), кидання (кам'яні та металеві кулі, диски, списи). Заняття гімнастикою він вважав важливим засобом посилення виховного характеру навчання в школі, заходом, що протидіє послабленню здоров'я покоління через використання дитячої праці на фабриках та мануфактурах.

У 1793 році побачила світ основна праця Гутс Мутса «Гімнастика для юнацтва». Фундаментом для роботи служили антична гімнастика, дитячі рухливі ігри, народні ігри сільського населення, мистецтво акробатів. Основу його гімнастичної системи склали головні види грецького п'ятибор'я: біг, стрибки, кидання диску та списа, боротьба. Велику увагу він приділяв режиму учнів, їх підготовці до вправ. У його праці є детальне змалювання спортивних майданчиків та бігових доріжок, для яких він ввів старогрецьку назву «стадіон». У 1800 році ця книга була перекладена на англійську мову і опублікована в Англії, де вона стала зразковими рекомендаціями. У 1804 році в Німеччині вийшло друге видання цієї книги під назвою «Внесок у необхідне покращення фізичного виховання». Гутс Мутс передав це нове видання пруському державному міністру Массову з запевненням, що його гімнастика призначена також для нижчих класів і сприяє тому, щоб використовувати тіло для служби державі. Потім «Гімнастика для юнацтва» перевидавалася в Німеччині кілька разів, останнього разу – в 1957 році.

З 1800 року Гутс Мутс, не залишаючи роботу в школі, був видавцем журналу «Бібліотека педагогічної літератури», який видавався під різними назвами, а з 1808 року називався «Нова бібліотека з педагогіки,

шкільництва та новітньої педагогічної літератури Німеччини». З 1800 по 1819 рік під його керівництвом було видано 53 томи. У 1796 році побачила світ його книга «Ігри для тренування і відпочинку тіла та душі», у 1801 році – «Механічні додаткові заняття для юнаків та чоловіків», потім – «Елементарна книга для міських та сільських шкіл». Гутс Мутс написав також «Самовчитель з плавання», «Навчально-методичний посібник з ігор», де докладно розробив класифікацію спортивних ігор, книги «Гімнастика для синів вітчизни», «Про патріотичне виховання». Запропоновані ним методи фізичного виховання набули поширення у Великій Британії, Голландії, Данії, Франції, Швейцарії, Швеції. Як педагог та німецький патріот, він радив пруському уряду вводити гімнастику та уроки фізкультури в усіх школах як засіб виховання сильного і мужнього молодого покоління країни.

За його книгами викладали гімнастику в багатьох європейських країнах. Основні його теоретичні положення не втратили свого значення й зараз.

Увагу Гутс Мутса привертала також географія. У 1810 році був виданий його «Підручник з географії», а в 1835 році – науково-методичний посібник для вчителів «Спроба методики викладання географії». Він також був автором робіт «Географія у її зв'язку з природою та історією людини», «Подорожі по німецькій батьківщині», «Німецька земля», «Повний довідник з новітнього опису землі».

Слід зазначити, що Гутс Мутс зацікавив географією старшого сина Ріттера, Карла (1779-1859), і той пізніше став всесвітньо відомим географом, першим професором географії в Німеччині. Дружба між ними тривала все життя.

Висновки з даного дослідження. Й.К.Ф. Гутс Мутс першим у світі розвинув систематичне, педагогічно обґрунтоване фізичне виховання. Йому вдалося перенести індивідуалістичну концепцію фізичного виховання Ж.-Ж. Руссо на школу і таким чином першим створити суспільне фізичне та спортивне виховання, що мало перед собою ясні цілі.

Гутс Мутса можна вважати першим ідеальним спортивним педагогом, адже він сам викладав і одночасно про це писав. При цьому він свою практику викладання пов'язав зі складною загальною теорією виховання і завдяки своїй публіцистичній діяльності зробив її доступною широким колам учительства. Вплив, який справили його роботи на теорію и практику фізичного виховання у школі та суспільстві, важко переоцінити.

Ім'я Гутс Мутса носять вулиці, гімназії та спортивні споруди в багатьох містах Німеччини та площа в його рідному місті, на якій у 2009 році було встановлено йому пам'ятник. Щорічно в травні в Тюрингії

проводиться міжнародний крос його пам'яті, у якому беруть участь до 15 000 спортсменів.

Література

1. Григорович В.В. Всеобщая история физической культуры и спорта / В.В. Григорович. – М. : Физкультура и спорт, 1970. – 250 с.
2. Пискунов А.И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII – начала XIX века / А.И. Пискунов. – М. : Академия педагогических наук, 1960.
3. Сухомлинська О.В. Персоналії в історико-педагогічному дискурсі / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – №4. – С. 10-15.
4. Johann Christoph Friedrich Guts Muths. Bedeutender philanthropischer Paedagoge (Schriftenreihe des Klopstockhauses [Quedlinburg], 4). Halle an der Saale, 1999.
5. Rolf Gessmann (Hrsg.): Beitrage und Bibliographie zur Guts Muths – Forschung. Sankt Augustin: Academia-Verlag, 1998.
6. Willi Schroeder. Johann Christoph Friedrich Guts Muths. Leben und Wirken des Schnepfenthaler Paedagogen. Sankt Augustin: Academia-Verlag, 1996.
7. Wolfgang Eichel. Koerperkultur in Deutschland von 1789 bis 1917. Sportverlag Berlin, 1965.

Дьоміна В.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

Лелека Т.

студентка 5 курсу фізико-математичного факультету ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

УДК 373.5.016:512

СТАН РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЗНАНЬ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ І МЕТОДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ТА ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

У статті розкривається важлива роль систематизації знань як цілісного процесу здійснення однієї і тієї ж логічної операції у процесі навчання учнів. На основі аналізу доробків науковців усього світу авторами визначено поняття “систематизація знань”. Розглянуто проблему формування систематичних і системних знань у психолого-педагогічній і методичній літературі у процесі вивчення фізики. Висвітлено етапи систематизації знань, які розроблені сучасними науковцями в галузі педагогіки.

Ключові слова: *логічні операції, навчання, пам'ять, систематизація знань, система знань, учень.*

Дёмина В.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогической высшей школы ГВУЗ "Донбасский государственный педагогический университет"

Лелека Т.

студентка 5 курсу физико-математического факультета ГВУЗ "Донбасский государственный педагогический университет"

СОСТОЯНИЕ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ЕЁ РЕШЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ

В статье раскрывается важная роль систематизации знаний как целостного процесса осуществления одной и той же логической операции в процессе обучения учащихся. На основе анализа произведений ученых всего мира авторами определено понятие "систематизация знаний". Рассмотрена проблема формирования систематических и системных знаний в психолого-педагогической и методической литературе в процессе изучения физики. Освещены этапы систематизации знаний, которые разработаны современными учеными в области педагогики.

Ключевые слова: логические операции, обучение, память, систематизация знани, система знаний, ученик.

Demina V.

candidat of pedagogical Sciences, Senior Teacher of the department of pedagogics of the higher school of state University "Donbass state pedagogical University"

Leleka T.

5-year student of physics and mathematics faculty of state University "Donbass state pedagogical University"

STATE DEVELOPMENT ISSUES SYSTEMATIZATION OF KNOWLEDGE IN PSYCHOLOGICAL- PEDAGOGICAL AND METHOLOGICAL LITERATURE AND ITS SOLUTION IN THE PROCESS OF STUDING PHYSICS

The article reveals the important role of systematization of knowledge as a holistic process of implementation of the same logic operation in the learning process of students. Based on the analysis of works of scientists around the world the authors defined the concept of "systematization of knowledge". The problem of the formation of systematic and systemic knowledge in the psycho-pedagogical and methodological literature in the study of physics. Lit stages systematization of knowledge, which are designed by modern scholars in the field of pedagogy.

Keywords: *logic operations, learning, memory, systematization of knowledge, a system of knowledge, the student.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Сучасні процеси систематизації знань учнів сприяють: поліпшенню засвоєння нового матеріалу; навчають розуміти та упорядкувати свої знання та використовувати їх на практиці; інтенсивному розвитку теоретичної свідомості і мислення, основними компонентами якого є змістові абстракції, узагальнення, аналіз, синтез і рефлексія. Головною метою систематизації знань є усвідомлення, збереження в пам'яті, подальше використання у навчанні та майбутній професії свої здобуті знання.

Актуальність розробки проблеми систематизації знань учнів пов'язана з вирішенням питання підвищення якості освіти, що виявляється невідкладним завданням сучасних загальноосвітніх шкіл на шляху євроінтеграції.

Метою статті є ступень розробки проблеми систематизації знань учнів у психолого-педагогічній і методичній літературі у процесі вивчення фізики.

Виклад основного матеріалу. Аналіз історіографічних джерел та новітніх досліджень в галузі дидактики дозволяє стверджувати, що формування систематичних і системних знань вважається цілісним процесом здійснення однієї і тієї ж логічної операції – систематизації. Систематизацією називаємо процес встановлення зв'язків між фізичними поняттями, їх властивостями та способами розв'язування завдань з метою утворення системи знань.

З точки зору психології систематизацію можна розглядати як операцію мислення, спрямовану на приведення знань у систему. Одним із результатів якої є позбавлення учнів необхідності запам'ятовувати навчальний матеріал усього лише як набір, суму фактів.

У ході вивчення літератури встановлено, що засвоєння системи наукових знань і способів їх отримання є основною метою і головним результатом навчальної діяльності. Згідно з концепцією В. Давидова [5], передумовою досягнення розвивальної функції учіння в розумінні набуття пізнавального досвіду, знань, навичок і умінь. Комп'ютерна підтримка навчання фізики надає можливість значної інтенсифікації процесу побудови системи фізичних знань у свідомості старшокласників, оскільки чітко структурований і максимально унаочнений навчальний матеріал, збагачений мультимедійним супроводом, набагато легше запам'ятовується.

Цікавою є думка Ж. Піаже [10], який вважає, що з точки зору психології пізнавальних процесів систематизація є актом діяльності,

складеним із окремих операцій і спрямованим на рішення певного завдання. Операції являють собою інтеріоризовані дії, які лише тоді виявляються власне операціями, коли вони є скоординованими і взаємно зворотними. Основними складовими окремих діяльностей є дії, що їх реалізують, а дією є процес, підконтрольний уявленню про той результат, якого необхідно досягти. В умовах проблемної ситуації мислення починає співвідносити, зіставляти кожну думку, що виникає в загальному ході міркувань.

У процесі наукової розвідки виявлено, що провідні вітчизняні та зарубіжні фахівці у галузі філософії відзначають суттєві зміни в характері освіти початку ХХІ століття, пов'язані з її орієнтацією на вільний розвиток особистості, самостійність, творчу ініціативу суб'єктів навчання. І. Зимня зазначає, що ці зміни знаходять вираження в усвідомленні необхідності забезпечення освітою більш повного, особистісного і соціально інтегрованого результату, який виявляється у компетенції готовності і здатності учнів навчатися самостійно, свідомо контролювати свою навчальну діяльність, шукати і використовувати зворотний зв'язок, застосовувати нові ідеї для досягнення мети навчання [7].

Необхідність побудови єдиної системи знань усвідомлював ще К. Ушинський, який є засновником принципу відповідності змісту навчального матеріалу і методів навчання, особливостям розумового розвитку дитини. Він зазначав, що: "тільки система, яка виходить із самої суті предметів дає нам повну владу над нашими знаннями" [15, с.55].

Зазначимо, що у довіднику визначення системи є множина елементів, які перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність [11]. У науковій літературі, зокрема у роботах В. Афанас'єва [2], подано різні приклади визначення поняття *система*, які, містять інваріантні ознаки, серед яких виділяють: наявність певних інтегративних якостей, власне системності, причому таких, якими не володіє окремо жодний з елементів системи, структури, тобто певних зв'язків і відношень між елементами, частинами і цілим, цілком визначених функціональних характеристик цілої системи і окремих її складових, комунікативних властивостей системи, які виявляються у взаємодії із зовнішнім середовищем та підсистемами нижчого рівня.

У дидактичній літературі використовується термін система знань, який розуміють як відображений в освітньому стандарті комплекс основних елементів – фізичних понять, видів діяльності, які забезпечують їх застосування, а також зв'язків між ними разом із сформованою структурою зовнішніх зв'язків, відповідних меті, у якій конкретизується призначення системи.

Засновник теорії функціональних систем П. Анохін [1] зазначав, що для формування системи принциповим є не стільки проста взаємодія певної множини елементів, скільки їх взаємне сприяння отриманню інтегрального, спільного ефекту, результату, мети, заради яких і завдяки яким елементи множини організуються в систему.

Дослідниця Н. Тализіна зазначала, що “під системою, як правило, розуміють певну взаємопов’язану множину структурних елементів, які виконують певну функцію. Складна динамічна система – це така система, стан якої змінюється, і яка містить в собі множину простіших взаємопов’язаних систем, що взаємодіють між собою. Навчання відповідає усім вимогам складної динамічної системи, тому воно може розглядатись з точки зору загальної теорії управління”[12, с. 15].

У ході дослідження встановлено, що систематизація як процес приведення знань у систему може бути проміжним етапом упорядкування знань. Саме тому будемо розглядати такі етапи систематизації знань (згідно із класифікацією, наведеною В. Іржавцевою та Л. Федченко [9]):

- первинна систематизація - як процес формування елементарних внутрішніх структур психіки через засвоєння структур зовнішньої діяльності;
- локальна систематизація, яка здійснюється на рівні понятійних узагальнень на уроці під час осмислення нових знань з метою розкриття причинно-наслідкових зв’язків об’єктів, що вивчаються;
- міжпонятійна систематизація, яка полягає у визначенні загальних і суттєвих властивостей понять при переході від менш загальних до більш загальних понять, у розкритті зв’язків і відношень між об’єднаними в систему поняттями, у розміщенні їх у певному порядку і логічній послідовності;
- тематична систематизація, яка покликана забезпечити засвоєння цілісної системи понять, що вивчаються протягом тривалого часу і становлять зміст окремих розділів програми;
- підсумкова систематизація, яка призначена для встановлення зв’язків і відношень між системами знань, засвоєними у процесі оволодіння цілісним курсом навчального предмета;
- міжпредметна систематизація, яка здійснюється на спеціальних уроках міжпредметного узагальнюючого повторення.

Науковці Д. Богоявленський та Н. Менчинська зазначають, що формування будь-якої мислячої активності, зокрема систематизації, потребує наявності в свідомості суб’єктів навчання двох систем знань: про предметну дійсність та про зміст і послідовність мислячих дій, які забезпечують оволодіння знаннями про навколишній світ [3]. Вміння учнів здійснювати систематизацію залежить від рівня сформованості

дедуктивного та індуктивного способу міркувань, уміння будувати гіпотетичні припущення, здійснювати рефлексію знань та інших особливостей розвитку мислення старшокласників.

Дослідженню дидактичних основ формування системності знань учнів присвячене дослідження Л. Зоріної, яка вказує на необхідність розрізняти поняття системності та систематичності знань: “Системність знання – це така якість деякої сукупності знань, яка характеризує наявність у свідомості учня структурних зв’язків або зв’язків будови знання всередині наукової теорії. Систематичність знань – це така якість знань, яка характеризує наявність в свідомості учня тільки змістовно-логічних зв’язків між окремими фрагментами знань” [8, с. 4].

У процесі вивчення фізики важливим етапом систематизації знань є розв’язання вправ, засвоєння логічної структури, встановлення співвідношень. Схематичні зображення, які піддаються аналізу при розв’язуванні таких вправ, можуть ставати компонентами (інструментарієм) для розв’язування складніших завдань з систематизації знань. Такий фактор, комп’ютерна підтримка полегшує наочне подання таких схем. Корисним є дослідження учнями під керівництвом вчителя класу об’єктів, відповідних даному поняттю (здійснення конкретизації), пошук прикладів неприналежності об’єкта поняттю, а також виконання вправ на підведення під поняття.

Також завданнями навчання фізики є формування в учнів глибоких, міцних і дієвих знань, основ фізики та їх практичних застосувань, знань про методи природничо-наукового пізнання і структурі наукового знання, розвиток їх мислення і т.д. Один із шляхів вирішення цих завдань - організація спеціальної роботи з узагальнення та систематизації знань.

Під систематизацією розуміють розумову діяльність, у процесі якої досліджувані об’єкти організовуються в певну систему на основі вибраного принципу [14].

Під час систематизації здійснюються такі розумові операції, як аналіз і синтез, порівняння і класифікація, в ході яких учні виділяють схожість і відмінність між об’єктами і явищами, групують їх відповідно до обраних ознаками або підставами, встановлюють причинно-наслідкові зв’язки, сутнісні відносини між об’єктами і явищами.

Під час наукової роботи визначено, що у процесі систематизації знань встановлюються не тільки смислові, причинно-наслідкові, але і структурні зв’язки, зокрема зв’язку між компонентами структури елементів фізичного знання: зв’язки всередині фізичних понять, законів, теорій, картини світу. У цьому випадку вирішується задача формування системності знань учнів.

Використання систематизації, яка впорядковує знання людини про об'єкти пізнання та слугує джерелом нових знань. Учитель повинен познайомити учнів з прийомами систематизації, щоб вони могли застосовувати їх самостійно.

Методологічною основою систематизації знань учнів є прийнятий в науці системний підхід - методологічне засіб вивчення інтегрованих об'єктів та інтегральних залежностей і взаємодій, який дозволяє, з одного боку, дати загальне уявлення про процес, явище, об'єкти, а з іншого боку, побачити їх компоненти, зв'язку між ними, місце даної системи в складі іншої, більш складної [13].

Вивчення наукових джерел з зазначеної проблеми, дозволило нам встановити, що об'єктивною основою наукової систематизації знань учнів є особливості фізичної науки і фізики – навчального предмета, відрізняється логічною стрункістю, як самого наукового знання, так і процесу його становлення. Можна виділити декілька об'єктів систематизації знань з фізики:

- Наукові факти (явищ, процесів);
- Фізичні поняття;
- Фізичні закони;
- Фізичні теорії;
- Загальнонаукові методологічні принципи;
- Фізична картина світу [14].

Крім цього, систематизація знань може здійснюватись на основі фундаментальних ідей курсу: доцільність систематизації прикладних знань у відповідності з основними напрямками науково-технічного прогресу; світоглядних і методологічних знань відповідно до циклом наукового пізнання або на основі філософських категорій матерії, руху, простору-час, взаємодії, уявлення про які розвиваються в міру вивчення курсу. У разі систематизації знань на рівні фізичної науки мова повинна піти про загальні природничі поняття, закони, теорії та картині світу [6].

Об'єкт систематизації залежить від того, на якому етапі вивчення курсу фізики її проводять. Так, в кінці вивчення теми систематизують знання про фізичні явища, поняттях, величинах і законах; в кінці вивчення розділів - про фізичних теоріях; в кінці вивчення курсу про фізичну картину світу; перед подачею нового матеріалу важливо узагальнити вивчене на минулих уроках.

Дидактична роль систематизації знань полягає в тому, що об'єднання в систему знань про факти, явища, закономірності, принципи дозволяє розкрити нові, невідомі учням до цього зв'язки і відносини між ними, зробити узагальнення світоглядного характеру і перетворює систематизацію на засіб пізнання. Рівень сформованості в учнів системи

знань є важливим показником їх інтелектуального розвитку, він визначає можливості учнів справлятися з новими пізнавальними завданнями, перебудовувати знання, включати їх у нові системи, тобто служить показником можливості учнів здійснювати творчу діяльність. У процесі систематизації увагу і діяльність учнів спрямовані на виділення головного, на об'єднання безлічі ізольованих фактів у групи, що дозволяє упорядкувати знання, розвантажити пам'ять, більш повно охопити і осмислити інформацію.

Існують декілька видів систематизації знань. Найважливішим є класифікація – вид систематизації, при якому об'єднання об'єктів відбувається на базі певних істотних ознак, що дозволяє виділити істотне, загальне, що об'єднує об'єкти в систему, і їх специфічні відмінності [4].

Іншим видом систематизації є встановлення логіко-генетичних зв'язків, відображених у визначенні понять.

Систематизація знань може бути спрямована на встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами. Зокрема, після вивчення первинних відомостей про будову речовини учням можна запропонувати пояснити ряд явищ на основі тих чи інших положень молекулярно-кінетичної теорії та скласти відповідну таблицю. При вивченні електричного поля дуже часто вчитель звертається до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, наприклад, при вивченні реостата та принципу його дії.

Систематизація може здійснюватися шляхом порівняння, тобто встановлення подібності, відмінності чи аналогії між об'єктами і явищами. При цьому подібність або відмінність не тільки встановлюється, але і пояснюються їх причини [13]. Озброєння учнів системою знань є однією з найважливіших завдань навчання фізики. У дидактиці давно проголошений принцип систематичності і послідовності в навчанні. Він передбачає:

а) вивчення матеріалу в певній послідовності, відповідне логіці науки, основи якої вивчаються в школі;

б) формування у школярів системи наукових понять, умінь і навичок. Цей принцип лежить в основі побудови навчальних програм, визначає систему роботи вчителя і діяльності учнів у процесі навчання.

Висновки. Таким чином вивчення стану розробки проблеми систематизації знань у психолого-педагогічній і методичній літературі у процесі вивчення фізики дозволило дійти висновку, що питання про методи і засоби систематизації знань постійно досліджувалися у психолого-педагогічній і методичній літературі. Однак у більшості випадків ці дослідження проводились на матеріалі початкових, середніх класів і повністю не вирішували дидактичну задачу сучасної освіти -

забезпечення особистісного психічного розвитку учнів у процесі формування системи знань, також ґрунтовно не вивчалися у процесі вивчення фізики. Систематизації знань учнів, особливо старшокласників, призводить до встановлення причинно-наслідкових зв'язків і відносин між досліджуваними фактами, виділення основних одиниць матеріалу, що дозволяє розглядати конкретний об'єкт як частину системи. Систематизація знань передає аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, результати яких використовуються і підсумовуються у її процесі.

Отже, систематизація дозволяє використовувати пам'ять, бо звільняє її від необхідності запам'ятовувати матеріал як суму приватних відомостей і фактів за допомогою угруповання їх у більші одиниці. Сам механізм сприйняття інформації людиною пов'язаний з діяльністю систематизації: при сприйнятті нової інформації учень співставляє її з уже відомим знанням (асоціація), намагається згрупувати нову інформацію.

На нашу думку, комп'ютерна підтримка навчання під час систематизації знань у процесі вивчення фізики, як процес встановлення зв'язків між фізичними поняттями, їх властивостями, способами розв'язування завдань стає обов'язковим компонентом навчання і веде до утворення системи знань у свідомості старшокласників

Перспективами подальшої розвідки можна вважати вивчення проблеми систематизації знань за комп'ютерною підтримкою у процесі навчання студентів предметів фізико-математичного циклу.

Література

1. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин // Принципы системной организации функций. - М.: Наука, 1973. - С. 28-30.
2. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. - М.: Знание, 1980.- 94 с.
3. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1969. – 348 с.
4. Віленська Н.А. Порівняльні таблиці, як спосіб систематизації знань / Н.А. Віленська // Фізика в школі. – К. 2002. – № 4 – С.60
5. Давидов В.В. Проблеми навчання / В.В. Давыдов – М.: Академія, 2004. – 240 с.
6. Зінов'єв А.А. Систематизація навчального матеріалу в системі розвивального навчання / А.А. Зінов'єв // Розвиваючі аспекти процесу навчання фізики. – Самара: СДПУ, 2005, – С. 36-40.
7. Зимняя И.Н. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования: Философия и политика образования / И.Н. Зимняя// Дайджест педагогічних ідей та технологій “Школа-парк”. – 2003. – №4. – С.18-23.
8. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л.Я. Зорина. – М. : Педагогика, 1978. –128 с.
9. Іржавцева В.П. Систематизація та узагальнення знань учнів у процесі вивчення математики / В.П.Іржавцева, Л.Я.Федченко. – К.: Рад. шк., 1998. – 205 с.

10. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: пер. с англ. и фр. / Ж. Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; / [гол. ред. **В.Г. Кремень**]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
12. Тализіна Н.Ф. Педагогічна психологія: [навч.-метод.] посібник / Н.Ф. Тализіна; [за ред. Н.Ф. Тализіної]. – М.: Академія, 1998. – 282 с.
13. Теорія і методика навчання фізики в школі: Загальні питання / С.Є. Каменецький, Н.Є. Важеєвська та ін.; [за ред. **С.Є. Каменецького**] – М.: Академія, 2000, – 172 с.
14. Устиловская А.А. Проблема индивидуализации образования и личностного роста / А.А. Устиловская // Обновление содержания образования. Проблемы и перспективы. – М., 2008. – С. 81–100
15. Ушинский К.Д. Педагогические соч. в 6-ти т. / К.Д. Ушинский. – Т. 2.. – М., 1988, – 496 с.

Цибулько Л.Г.

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Новолаєв А.

студент IV курсу технологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 33 (075,8)

РОБЕРТ ЗЕЙДЕЛЬ – ДУХОВНИЙ БАТЬКО ТРУДОВОЇ ШКОЛИ ШВЕЙЦАРІЇ

Стаття присвячена швейцарському педагогу-реформатору Роберту Зейделю. Розглядається життєвий шлях педагога. Звертається увага на різнобічні інтереси Зейделя. Аналізується його внесок у розвиток педагогіки. Зазначається, що Зейдель був послідовником Г. Кершенштейнера, теоретиком трудової школи.

Ключові слова: реформаторська педагогіка, громадянське виховання, трудова школа, гармонійне виховання, соціальна педагогіка.

Цыбулько Л.Г.

доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогике ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

Новолаев А.

студент IV курса технологического факультета ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

РОБЕРТ ЗЕЙДЕЛЬ – ДУХОВНЫЙ ОТЕЦ ТРУДОВОЙ ШКОЛЫ ШВЕЙЦАРИИ

Статья посвящена швейцарскому педагогу-реформатору Роберту Зейделю. Рассматривается жизненный путь педагога. Обращается

внимание на разносторонние интересы Зейделя. Анализируется его вклад в развитие педагогики. Подчеркивается, что Зейдель был последователем Г. Кершентейнера, теоретиком трудовой школы.

Ключевые слова: реформаторская педагогика, гражданское воспитание, трудовая школа, гармоничное воспитание, социальная педагогика.

Tsybulko L. G.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Pedagogy Chair,
SHEI "Donbass State Pedagogical University"*

Novolayev A.

*4-th year student of the Technological faculty, SHEI "Donbass State
Pedagogical University"*

ROBERT SEIDEL – SPIRITUAL FATHER OF WORKING SCHOOL OF SWITZERLAND

The article is devoted to the Swiss reform pedagogue Robert Seidel. The life of educator is considered. Attention is paid to the many-sided interests of Seidel. His contribution to the development of pedagogics is analyzed as well. The authors emphasizes, that Seidel was a follower of G. Kershensteiner, a theorist of the working school.

Key words: reform pedagogics, civil upbringing, working school, harmonious upbringing, social pedagogics.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Кінець XIX століття характеризувався новим рівнем розвитку промислових, економічних та суспільних відносин, що потребував удосконалення усіх галузей громадського життя та соціально-економічних інститутів, у тому числі освіти й виховання. Зростав інтерес до педагогіки і освіти. Спостерігалася невідповідність існуючої школи і суспільної практики рівню суспільного розвитку. Промисловості були потрібні кваліфіковані робітники, які б були здатні працювати на складному технічному обладнанні. Стара школа не сприяла розвитку в дітей самостійності й активності. Тому в розвинених країнах створювалися національні системи народної освіти. Однак, і вони мали недоліки, які можна було подолати лише реформуванням. Перед масовою народною школою постало питання розробити нові форми навчання і виховання з метою підняття рівня освіти. Головною метою реформування стали модернізація і модифікація традиційної школи з метою забезпечення саморозвитку особистості.

Найбільший вплив на розвиток педагогічної теорії і шкільної практики в Європі в кінці XIX – на початку XX століття мали представники німецької педагогіки. Виникли педагогічні течії, які продовжували впливати на педагогіку і в XX столітті. Серед реформаторських теорій того часу великою популярністю користувалася в

Німеччині та в ряді інших країн теорія «громадянського виховання» і «трудової школи». Вона була представлена німецьким педагогом Георгом Кершенштейнером (1854-1932). Школа, на його думку, мала готувати «корисного» громадянина для самовідданого служіння державі, а для цього дитині треба допомогти знайти своє місце в житті, вибрати професію, і тому народна школа повинна стати школою праці. Сучасником і послідовником Г. Кершенштейнера був швейцарський педагог Р. Зейдель.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роберт Зейдель належить до плеяди найбільш визнаних педагогів-реформаторів кінця XIX – першої половини XX століття, куди також належать К. Адамс, А. Айхгорн, Х. Гаудіг, О. Гльокель, Д. Дьюї, Г. Кершенштейнер, П. Наторп, Г. Ноль та інші. Спадщина багатьох з них вже була темою дослідження вітчизняних вчених. Але в українській педагогічній пресі ще не висвітлювалися питання, пов'язані з педагогічною діяльністю швейцарського педагога-реформатора Р. Зейделя.

Тому ми поставили собі за мету розглянути життєвий шлях Р. Зейделя та зміст його науково-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Роберт Зейдель народився 23 листопада 1850 року в містечку Кірхберг поблизу Цвікау (Саксонія, Німеччина) в бідній родині. Хоча він був кращим учнем у школі, бідність батьків примусила його після закінчення обов'язкової школи сісти у батьківському домі за ткацький верстак і працювати по 16-18 годин на добу. Про професію машинобудівника, про яку він мріяв, прийшлося забути. Потім він вивчав суконне виробництво і з 1867 року працював на фабриці в Крیمмітшау. Тоді ж він примкнув до організованого робітничого руху. У 1869 Зейдель брав участь у заснуванні соціально-демократичної партії в Айзенаху.

У 1870 році, щоб уникнути військового призову і не потрапити на німецько-французьку війну, він тікає до Швейцарії. Спочатку він працював на текстильних фабриках у Фельдбаху, Хоргені, Менендорфі та Цюріху. Потім вивчився на торговця і працював діловодом у книгодрукарні та книжковому магазині.

Слід зазначити, що Роберт Зейдель постійно займався самоосвітою. У 1879-1881 роках Зейдель навчався в семінарії в Кюспахті і став вчителем початкової школи. У 1882-1884 роках він навчався в Цюріхському університеті, вивчав філософію та педагогіку. Працював спочатку вчителем початкової школи, а з 1890 року вчителем середньої школи в Моллісі. В цей період у питаннях шкільної політики і виховання підростаючого покоління він поділяв ідеї революційних соціал-демократів, пропагуючи марксистську ідею про поєднання навчання з виробничою працею, як фактор гармонійного розвитку особистості. Пізніше в

трактуванні політехнічної освіти вивчення в школі елементів усіх основ виробництва розглядав як шлях до подолання класових протиріч. Завдання трудової школи Зейдель насамперед вбачав у вихованні в дітей навичок ремесла та сільськогосподарської праці. Кожен учень, на його думку, має ґрунтовно оволодіти одним з ремесел і мати уяву про всі інші. Заняття працею потребують знань, тому мають супроводжуватися розумовими заняттями та художньо-образотворчою діяльністю.

Перша робота Роберта Зейделя «Трудове навчання як соціальна і педагогічна необхідність» побачила світ у 1885 році. Тут педагог вперше вказав на необхідність створення трудової школи. Ця праця дала початок новому педагогічному напрямку, що виник у Німеччині в результаті різкого невдоволення формалізмом і пасивністю старої школи і отримав назву «трудова школа», і який увібрав у себе і трансформував ідеї соціальної педагогіки і прагматизму. Першу таку школу було організовано у 1882 році, і називали її колективно-трудовою колонією. Слід зауважити, що в цій школі використовувалися біля 20 видів виробничої праці. Зейдель, подібно Фребелю, прагнув об'єднати навчаючу і трудову школу. Він зазначав, що діти мають бути фізично здоровими, розумово активними, морально стійкими і корисними суспільству людьми. Питання трудового навчання педагог розглядав з соціально-педагогічної точки зору. Трудова школа, на його думку, має служити державно-громадському вихованню. У Швейцарії його називали теоретиком і духовним батьком трудової школи.

З 1890 року Роберт Зейдель редагував газету «Робітничий голос» (офіційний орган соціал-демократів), а пізніше став співзасновником журналу «Народне право». Він продовжував брати активну участь у громадській діяльності. У 1890 році виступив на мітингу в Цюріху проти державної політики соціальних реформ без соціальної демократії.

Починаючи з 1896 року, протягом кількох років він займав різні громадські посади в Цюріхському кантоні. Потім він вступив у соціал-демократичну партію і деякий період був президентом робочого секретаріату Цюріхської фракції. У 1897 році вийшла його друга робота «Соціал-демократи та етичний рух».

У 1901 році з'явилася робота Зейделя «Ручна праця як основа і наріжний камінь гармонійного навчання і виховання», а в 1908 році – «Школа майбутнього – трудова школа», яка перевидавалася ще кілька разів ще за життя автора.

У 1908 році Роберт Зейдель захистив дисертацію з соціальної педагогіки. Слід зауважити, що проблемами соціальної педагогіки він почав займатися ще в 1881 році і був єдиним представником соціальної педагогіки у швейцарській вищій школі. Після захисту дисертації він почав викладати у Цюріхському університеті. Він читав курси лекцій, присвячені питанням

розвитку педагогіки в епоху Просвітництва та в епоху Реформації, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, А. Дістервегу, філантропістам, проблемам трудової школи, державно-громадського виховання і т. і. Його запросили читати лекції з педагогіки ще й у Федеральній вищій технічній школі. У 1910 році Зейделя було обрано професором Цюрихського університету.

У 1910 вийшла ще одна робота, присвячена проблемі трудової школи, - «Трудова школа, трудовий принцип, трудовий метод». У ній педагог зазначає, що ідея трудової школи може здійснитися лише тоді, коли суспільство визнає працю основою всієї культури. Він намагався розробити систему пролетарської педагогіки, однак практично лиш проголосив перетворення шкіл на «трудові об'єднання».

Проблему природи людини Зейдель розумів як сукупність тілесно-почуттєвих, духовно-мисленних, моральних, вольових, суспільно-державних та технічно-художніх основ. З цього посилення у песталоцціанському дусі він розвивав ідеї гармонійного виховання як мети і змісту виховного процесу («Цілі виховання», 1915 р.). Він соціологічно і економічно обґрунтував як процес формування особистості так і історико-педагогічний процес.

Особливої уваги надавав Роберт Зейдель обдарованості та нахилам, які дані людині природою. Нахили і потреби людської природи з одного боку, завдання і потреби людського суспільства – з іншого, зустрічаючись, породжують навчально-виховний процес, – зазначав педагог («Демократія, наука і народна освіта: Їх взаємовідносини та взаємодія», 1914 р.). Переконаливою була критика Зейделем цілей гербартианської школи, «індивідуальної педагогіки» та ніцшеанства.

У 20-х роках ХХ століття педагог проповідував ідеї громадянського виховання, що ґрунтуються на загальнолюдській моралі. Людина, на його думку, не може бути вихована лише для себе або лише для держави, вона має бути вихована і для себе, і для держави.

Все життя Зейдель працював над собою. «Знання – це сила» - було його кредо. Тому він вважав, що знання (освіту) треба зробити доступними для всіх верств населення. Народна освіта, зазначав він, - це формування професійного, політичного і культурного самовизначення через освіту.

Роберт Зейдель був одним з ініціаторів розробки соціальної педагогіки. Але він розробляв її як соціально-педагогічну філософію.

Коло інтересів педагога було дуже широке. В його доробку є статті, присвячені Ф. Шіллеру, історії швейцарського робітничого руху, Фрідріху Великому та ін. Він видав також кілька збірок віршів.

Помер Роберт Зейдель 19 липня 1933 року в Цюриху. Народившись у Німеччині, 20-річним юнаком він приїхав до Швейцарії і прожив там майже 60 років. Він увійшов в історію як швейцарський педагог, літератор,

громадський діяч. Але Німеччина не забувала свого сина. Ще за життя педагога, у 1926 році, на стіні будинку в Кірхберзі, де він народився, було встановлено меморіальну дошку на честь нього. Його ім'я носять школи, вулиці, площі не лише в Швейцарії, а й на його батьківщині, в Саксонії.

Висновки. Роберт Зейдель був сучасником і послідовником теоретика «громадського виховання» і «трудої школи» Г. Кершенштейнера. Він був найвідомішим теоретиком «трудої школи» в Швейцарії, його називали її духовним батьком. Педагог-реформатор Зейдель пройшов складний шлях від ткача-сукнаря до вчителя початкової школи і потім до професора університету. Він був ініціатором розробки соціальної педагогіки і був єдиним представником цієї галузі у швейцарській вищій школі.

Його роботи ще за його життя були перекладені на італійську, французьку та англійську мови і таким чином набули поширення не лише в Європі.

Спадщина Р. Зейделя включає роботи з педагогіки, соціальної педагогіки, філософії, історії та історії літератури. Вона варта ретельного вивчення.

Література

1. Белікова Н.І. Історія зарубіжної педагогіки / Н.І. Белікова, Є.І. Коваленко. – К. : ЦНЛ, 2006. – 553 с.
2. Сухомлинська О.В. Персоналії в історико-педагогічному дискурсі / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 10-15.
3. Пискунов А.И. Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики) / А.И. Пискунов. – М. : Академия пед. наук, 1963. – 360 с.
4. Певзнер М.Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы, конец XIX – начало XX: [монографія] / М.Н. Певзнер. – Новгород : Нов. ГУ, 1996. – 181 с.
5. Lexihon sozialistischer deutscher Literatur. Bibliographisches Institut. – Leipzig., 1964. – S. 467-471.
6. Müller Carsten. Sozialpädagogik als Erziehung und Demokratie. – Grünberg., 2005. – 309 S.
7. Ulrich, Hermann. Reformpädagogik und Demokratie. – Tübingen : Ferlag der GBH, 3. Aufl., 2011. – 186 S.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА**Оніщенко А.**

аспірант кафедри педагогіки та методики технологічної і професійної освіти Донбаського державного педагогічного університету

Пшеничний М.

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та методики технологічної і професійної освіти Донбаського державного педагогічного університету.

УДК [373,5. 016:62]

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У СИСТЕМІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У статті розглядається формування науково-технічної творчості у системі технологічної підготовки учнів старших класів. Зміст поняття "творчий компонент педагогічної діяльності", продукт творчої діяльності особистості вчителя, творчі здібності, продуктивний компонент науково-технічної творчості.

Ключові слова: науково-технічна творчість, система технологічної підготовки, технологія, творча діяльність, творчий потенціал.

Онищенко А.

аспирант кафедры педагогики и методики технологического и профессионального образования Донбасского государственного педагогического университета.

Пшеничный М.

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики и методики технологического и профессионального образования Донбасского государственного педагогического университета

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

В статье автор рассматривает формирование научно-технического творчества в системе технологической подготовки учащихся старших классов. Содержание понятия "творческий компонент педагогической деятельности", продукт творческой деятельности личности учителя, творческие способности, продуктивный компонент научно-технического творчества.

Ключевые слова: научно-техническое творчество, система технологической подготовки, технология, творческая деятельность, творческий потенциал.

Onishchenko A.

Postgraduate of the Chair of Pedagogy and Methods of Technological and Professional Education of Donbas State Pedagogical University

Pshenichnyy M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of the Chair of Pedagogy and Methods of Technological and Professional Education of Donbas State Pedagogical University

FORMATION OF SKILLS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL CREATIVE WORK IN THE SYSTEM OF TECHNOLOGICAL TRAINING OF SENIOR SCHOOL PUPILS

In the article there is analyzed the formation of the scientific and technical creative work in the system of training of senior school pupils, the essence of the notion the "creative component of the pedagogical activities", the product of the creative activities of an individual of a teacher, the creative abilities, the productive component of the scientific and technical creative work.

Key words: scientific and technical creative work, system of technological training, creative activities, creative potential.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Створення ринку в країні, перехід на нову економічну політику, насичене інформаційне поле висувають завдання адаптації особистості в нових умовах, яку повинна вирішувати і система освіти. Поряд з іншими навчальними предметами освітня галузь "Технології" також вимагає нового інтеграційного і проєктивного підходу в процесі навчання і самопроєктування професійної діяльності вчителя. У зв'язку з цим необхідно робити акцент на підготовці вчителя нового типу.

Це повинен бути не тільки майстер - "золоті руки" і педагог-предметник якій вміє передати досвід молодим, але і фахівець з широким спільним науковим і художнім кругозором, що бачить свій предмет у контексті культури, здатний здійснювати педагогічну технологію в режимі проєктної діяльності[2]. З цієї причини кафедра ставить своїм завданням модифікувати структуру, удосконалити форми організації підвищення кваліфікації викладачів даного профілю з урахуванням мінливих умов у цілому в країні і в освітній галузі, зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної пролеми, котрим присвячується означена стаття. Теоретичне обґрунтування, розробка та

експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов розвитку науково-технічної діяльності вчителів для ефективної реалізації особистісно - орієнтованого навчання учнів у школі. Теоретико-методологічною основою дослідження є ідеї і погляди на проблему творчості в педагогічній діяльності класиків педагогіки: Я.А. Коменського, І.Г. Песталоцці, А. Дістервег, К.Д. Ушинського, Л.М. Толстого, А.С. Макаренка. Вивчено та враховано основні положення про існування педагогічної творчості, форми і шляхи його розвитку, які містяться в роботах Ю.К. Бабанського, Ф.Ю. Гноболіна, Н.В. Кузьміної, А.Я. Пономарьова, М.М. Поташника, І.П. Раченко, С.Л. Рубінштейна та ін, концепції безперервної освіти, змістовно-методичні аспекти навчання на курсах, розглянуті М.Ю. Красовицьким, Е.К. Туркіної, О.С. Орловим, А.В. Елізбаршвілі, принципи та закономірності навчання і підвищення кваліфікації дорослих. При виконанні роботи ми використовували такі методи дослідження: аналіз літератури з теми дослідження, досвід роботи вчителів, інститутів підвищення кваліфікації, методичних кабінетів; бесіди з учителями, анкетування та інтерв'ювання слухачів курсів і семінарів; метод експертної оцінки, самооцінка, узагальнення незалежних характеристик, дослідно-експериментальна робота; впровадження в систему підвищення кваліфікації форм і методів, що сприяють розвитку творчої ініціативи вчителів технології. забезпечення цілеспрямованої, науково-теоретичної та методичної підготовки вчителів технології[4].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов розвитку науково педагогічної діяльності вчителів для ефективної реалізації особистісно-орієнтованого навчання учнів у школі. Аналіз формування навичок науково-технічної творчості у системі технологічної підготовки старших класів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Актуальність дослідження визначається протиріччям між сформованою чи традиційною науково-технічною практикою в загальноосвітній школі та вимогами особистісно-орієнтованої освіти, які принципово змінили завдання вивчення іноземних мов не тільки в загальноосвітніх закладах підвищеного рівня, але і в масовій школі. Ситуація, що склалася змусила більш глибоко і повно використовувати дидактичні, виховні та розвиваючі можливості навчального предмета, що продиктовано можливістю виходу випускників у світовий освітній простір[2].

Одним з професійних якостей вчителя є його здатність до педагогічної науково-технічної творчості в системі технологічної підготовки.

Зміст поняття "творчий компонент педагогічної діяльності" включає сам процес творчості - продукт творчої діяльності особистості вчителя, творчі здібності. Відмінна риса науково-технічної творчості - його продуктивний результат[1].

Продуктом педагогічної творчої діяльності є людина. Творчий потенціал передбачає не тільки визначення його елементів, але і встановлення взаємозв'язку між ними, виявлення систематизуючого фактора. У масовій практиці підвищення кваліфікації вчителів ці зв'язки реалізуються недостатньо. Як правило, знання, вміння, навички, отримані на курсах, слабо орієнтують вчителів на творчий пошук.

Вся методична робота на курсах і в системі безперервної освіти не підводить вчителя до необхідності творчої діяльності. Недостатнє усвідомлення вчителів необхідності вчитися творчості викликає протиріччя між їхніми запитами до підвищення кваліфікації і об'єктивними суспільними потребами[3]. Не завжди забезпечується позитивна мотивація творчої діяльності. В управлінні навчально-пізнавальною діяльністю вчителів відсутня диференціація, яка враховує підготовленість їх до відповідної діяльності. Не враховуються ні вікові особливості, ні практичний досвід, ні спрямованість на проблему.

Зміна системи підвищення кваліфікації в цілому висунуло проблему вдосконалення базової освіти педагога, спрямованого, з одного боку, на більш глибоке використання функцій навчального предмета та освітньої галузі, інтеграції предметів різних областей[4]. Проведені дослідження і накопичений досвід ведуть до вдосконалення лише окремих напрямів і компонентів підвищення кваліфікації, в той час як розвиток творчості вимагає цілісного підходу до розгляду всієї педагогічної системи. У масовій практиці підвищення кваліфікації вчителя ця система реалізується недостатньо. Знання та вміння, отримані на курсах, не повною мірою реалізуються в шкільній практиці[6]. Творчість не є логічним розвитком навчання на курсах. Недостатнє усвідомлення учителів потреби у творчому підході до своєї діяльності викликає протиріччя між їхніми запитами до підвищення кваліфікації і об'єктивними суспільними потребами. Не завжди забезпечується позитивна мотивація навчання на курсах до прояву творчості. В управлінні навчально-пізнавальною діяльністю відсутня диференціація, яка враховує підготовленість їх до відповідної діяльності. Це і визначило тему нашого дослідження: "Науково-технічна творчість в системі технологічної підготовки". В основу дослідження була покладена ідея: побудова підвищення кваліфікації має бути організовано так, як потім повинен працювати з учнями сам учитель, тобто з позиції його індивідуального розвитку у творчих мікрогрупах, а також шляхом проходження курсів у два етапи - інваріантному і

варіативному, - а відбір у групи проводити на основі діагностики (тестування, анкетування, співбесіда).

Процес розвитку педагогічної творчості вчителя буде ефективним, якщо створити такі умови для його діяльності: створити педагогічну систему, всі компоненти якої спрямовані на самоідентифікацію і самореалізацію особистості вчителя; використовувати інваріантну і варіативну частини навчальних планів і програм, що включають сукупність теоретичних і методологічних знань з проблем творчості, інтеграцію мовної та загальнокультурної підготовки; організувати самостійну діяльність, що враховує індивідуально-особистісні якості суб'єктів освітнього процесу (рішення проблемних завдань у новій педагогічній ситуації; моделювання власної діяльності в школі з урахуванням вимог гуманістичної концепції освіти). Виходячи з поставленої мети та висунутої гіпотези, треба було вирішити такі завдання: з'ясувати залежність рівнів та напрямки мотивації готовності до творчої педагогічної діяльності від професійної підготовки та перепідготовки вчителя технології; визначити змістовні, процесуальні і діяльні компоненти, що сприяють розвитку педагогічної творчості; визначити ефективні форми і методи розвитку педагогічної творчості з урахуванням диференційованого підходу до підвищення професійної майстерності вчителя; виявити ефективність педагогічної системи взаємопов'язаних компонентів підвищення кваліфікації в плані розвитку креативності, використовуючи відповідні критерії оцінки творчого характеру діяльності[3].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Завданнями даної статті було: теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов розвитку науково-технічної діяльності вчителів для ефективної реалізації особистісно - орієнтованого навчання учнів у школі. З'ясування залежності рівнів та напрямків мотивації готовності до творчої педагогічної діяльності від професійної підготовки та перепідготовки вчителя технології; визначення змістовних і процесуальних компонентів, що сприяють розвитку педагогічної творчості; визначення ефективних форм і методів розвитку педагогічної творчості з урахуванням диференційованого підходу до підвищення професійної майстерності вчителя; виявлення ефективності педагогічної системи взаємопов'язаних компонентів підвищення кваліфікації в плані розвитку креативності, використовуючи відповідні критерії оцінки творчого характеру діяльності. На основі проведеного дослідження сформулюємо наступні висновки: в результаті наукового пошуку розроблені рекомендації з діагностики рівнів підготовленості вчителів до науково-технічної діяльності, відбору змісту

курсуючої підготовки, розкрито методику проведення занять, сприяють стимулюванню у слухачів позитивних мотивів до науково-технічної діяльності, формуванню у них комплексної програми поіслякурсуючої діяльності, а так само раціональних пізнавальних умінь.

Література

1. Пшеничний М.В. Підготовка вчителів трудового навчання в Україні (друга половина ХХ ст.) / Максим Володимирович Пшеничний // Проблеми трудової і професійної підготовки: [зб. наук. праць. – Вип. 12. – Т. 2 / за заг. ред. В.В.Стешенка]. – Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, 2008. – С. 117 – 122.
2. Слюсаренко Н.В. Трудова підготовка молоді на Херсонщині: історико-педагогічний аспект: монографія / Н.В.Слюсаренко. – Херсон: Айлант, 2003. – 476 с.
3. Стешенко В.В. Теоретико-методичні засади фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання в умовах ступеневої освіти: Монографія / Володимир Васильович Стешенко. – Слов'янськ: СДПУ, 2004. – 188 с.
4. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. 5-11 класи / Дмитро Олександрович Тхоржевський. – К.: РННЦ „ДІНІТ”, 2000. – 248 с.
5. Трудове навчання. 5-9 класи. Навчальна програма. / За загальною редакцією В.К. Сидоренка.–2012. Режим доступу: <http://trudove.org.ua/post/navchalna-programa-z-trudovogo-navchannya-dlya-5-9-klas-v-za-novim-derzhavnim-standartom>
6. Кравченко Т. Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання / Т. Кравченко, О. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. - 2003. – № 2 – С.3 – 4.

Черненко-Шнурко Д.

здобувач кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 373.5.015.31:172.15

ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПАТРІОТИЧНУ САМОСВІДОМІСТЬ ПІДЛІТКІВ

У статті розглянуто виховні технології та їх вплив на формування патріотичної самосвідомості підлітків. Виділені основні компоненти технології ранньої соціалізації учня національної направленості виховного процесу, технології духовного розвитку учнів, колективного творчого виховання, проектної технології та технології саморозвитку. Приділено увагу основним критеріям виховання у рамках даних технологій. Розглянуто ефективність їх застосування у сучасній школі.

Ключеві слова: *виховання ,технології, патріотична свідомість, виховний вплив, самосвідомість, соціалізація, підлітки.*

Черненко-Шнурко Д.

*соискатель кафедры педагогики высшей школы ДВУЗ «Донбасский
государственный педагогический университет»*

**ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ САМОСОЗНАНИЕ ПОДРОСТКОВ**

В статье рассмотрены технологии воспитания и их влияние на формирование самосознания подростков. Выделены основные компоненты технологии ранней социализации учащихся, национальной направленности воспитательного процесса, технологии духовного развития учеников, проектной технологии и технологии саморазвития. Уделено внимание основным критериям воспитания в рамках данных технологий. Рассмотрена эффективность их использования в современной школе.

Ключевые слова: *воспитание, технологии, патриотическое сознание, воспитательное влияние, самосознание, подростки.*

Chernenko-Shnurko D.

applicant of the pedagogical department «Donbas teacher's training university»

**THE TECHNOLOGIES OF UPBRINGING AND THEIR INFLUENCE TO
THE TEENAGERS**

The main technologies of upbringing and their influence to the forming of teenager's self-consciousness are opened in the article. The kinds of technologies' influence to the person and the main criteria of upbringing and the main components of the technologies are written in the article. The effectiveness of the using of such technologies is shown.

Key words: *upbringing, technologies, patriotic consciousness, upbringing influence, self-consciousness, teenagers.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема використання виховних технологій у сучасному освітньому просторі є найбільш актуальною на сьогоднішній час. Сучасні школи та вчителі все менш приділяють увагу вихованню дітей, а особливо підлітків. Зважаючи на проблеми сучасного суспільства потрібно вивчати, знати та застосовувати на практиці інноваційні технології виховання дітей та молоді. На наш погляд важливо приділити увагу технологіям патріотичного виховання. Головним завданням сьогодення є виховувати молодь, здатну цінити та поважати власну країну, свій народ та традиції в яких вона виховується.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Питаннями розмежування понять «освітня технологія», «педагогічна технологія» займаються як вітчизняні (Б.Бархаєв, В.Беспалько, Н.Корсунська, Т.Назарова, А.Нісімчук, О.Падалка, Г.Селевко, І.Смолюк, О. Шпак), так і зарубіжні дослідники (М. Ераут, Р. Кауфман, П. Мітчелл, К.Сілбер, С.Френе).

Питання про технології виховання розроблялося багатьма вченими, науковцями, дослідниками. Серед них М.Белкін, В.Варава, О.Горшкова, І.Кузменчук, О.Левін, І.Підласий, А.Селевко, Г.Селевко, Г.Сорока.

Технології виховання описані в роботах філософів та психологів (І.Беха, В.Білоусової, М.Боришевського, В.Воронова, О.Галян, Н.Голованової, С.Гончаренка, Г.Данилової, В.Добровського, Г.Жирської, О.Кононко, А.Нісімчук, Т.Поніманської, О.Ростовцевої, Г.Селевко, Г.Сороки, О.Столяренко, Ю.Стежка, Ю.Танюхіна, Т.Шангірей, І.Шевчука та інших).

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою нашої статті є розкриття сутності деяких виховних технологій та їх вплив на формування патріотичної самосвідомості підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досягнення цілей виховання передбачає виконання організованої діяльності спрямованої на розвиток особистісної сфери учнів. Для досягнення мети виховання діяльність вчителя має бути послідовною. У сучасній педагогіці та методиці виховання, розробляються певні технології, які приходять на зміну класичним методичним рекомендаціям.

Актуальним стає розвиток системи виховання, освіти та просвіти, а також засобів та механізмів, що забезпечують практичну реалізацію заходів, спрямованих на формування у підлітків самосвідомості.

Зазначимо, що на сьогодні існує велика кількість виховних технологій та покажемо та вважаємо необхідним показати їх вплив на патріотичну самосвідомість підлітків. Цікавою для нашого дослідження є технологія ранньої соціалізації учня (Ф.Боаста, Дж.Доллард, Л.Колберг, М.Лукашевич, В.Малиновський, А.Маслоу, Т.Парсонс, Ж.Піажета, К.Роджерс, Б.Скіннер та ін.).

Сьогодні виникла соціальна потреба у формуванні такої особистості, яка могла б самостійно вирішувати як щоденні, так і масштабні громадські завдання. Існує багато визначень поняття «соціалізація», які різняться залежно від розуміння авторами сутності й структури особистості. Більшість визначень цього поняття містить загальне положення про те, що соціалізація полягає у засвоєнні індивідом соціального досвіду, але розуміння змісту цього досвіду, його структури, засобів і порядку засвоєння істотно відрізняються.

Існує декілька визначальних компонентів технології ранньої соціалізації учня. Першою складовою є організаційно-методична робота вчителя за напрямком патріотичного виховання підлітків. Ця діяльність спрямована на координацію процесу соціалізації у загальноосвітніх закладах та вплив соціуму, що являють собою фактори соціалізації учня. Зазначимо, що складовими цього компонента соціально-педагогічної

технології є організація та об'єднання різних педагогів, забезпечення їх діяльності методичними посібниками та наочністю, що буде забезпечувати безперервну професійну підготовку педагогів та взаємодія спеціалістів різного фаху, що сприятиме отриманню позитивних результатів формування патріотичної самосвідомості підлітків.

Сутністю другого компоненту технології є корекція всього, що відбувається у виховному процесі підлітків. Виділяють декілька операцій для успішного використання даної складової: вивчення особливостей розвитку підлітків, їх моральних якостей для ефективності впровадження патріотичного виховання у рамках сучасного суспільства; розробка та визначення цілей, завдань та напрямків діяльності педагогічного колективу щодо роботи у напрямку патріотичного виховання учнів.

Наступним етапом є відслідкування результатів вихованості патріотичних якостей підлітків та на основі проведеного моніторингу розробки напрямків подальшої роботи з метою покращення результатів патріотичного виховання.

Останнім компонентом технології являється підвищення ефективності соціалізації учнів. Операціями останнього компоненту є патріотичне орієнтування, активізація органів самоврядування для покращення роботи у напрямку розвитку патріотичної самосвідомості учнів.

Досить актуальною є технологія національної направленості виховного процесу (О.Бондаревська, А.Дистерверг, І.Огієнко, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.).

Без оволодіння державною мовою неможливо стати повноцінним громадянином своєї держави, патріотом України та й просто інтелігентною людиною й кваліфікованим спеціалістом будь-якої галузі. Актуальними сьогодні є думки І.Огієнка, В.Сухомлинського та ін. про те, що до найважливіших ознак нації належить рідна мова та культура, які стають душею нації, її духом. Видатний педагог В.Сухомлинський казав, що в руках учителя слово є могутнім виховним засобом, яке здатне піднести, звеличити людину в її власних очах, утвердити її патріотичну свідомість і громадянську гідність, на все життя відкрити в її серці невичерпні й вічні джерела любові до своїх предків [6].

Основним компонентом такої технології є цілеспрямована робота у напрямку виховання патріотичних якостей підлітків, прищеплення любові до рідної мови, власного народу, бережливе відношення до традицій та набуттів нації. Технологія національного виховання допомагає виховати справжнього патріота власної країни. Її завданнями є: по-перше, створення та забезпечення умов для соціалізації молодих громадян, формування здатності залучення до правових, культурних, екологічних та соціально-економічних проблем держави. По-друге, розвиток відчуття гідності та гордості за країну, поваги

до символів держави, історичних пам'яток, а також створення умов для забезпечення реалізації конституційних прав людини.

Технологія національної направленості виховного процесу передбачає виділення наступних компонентів: формування духовного світу особистості учня в умовах розбудови державності України; врахування основних засад становлення та розвитку особистості, світогляду, переконань; розвиток громадянського мислення; розвиток позитивних емоцій та громадянської гідності; формування творчої особистості як могутнього стимулу духовного життя громадянина незалежної країни.

Дуже близькою до попередньої є технологія духовного розвитку учнів (І.Бех, А.Дистервег, Т.Зазюн, І.Зеліченко, Я.Каменський, О.Кульчинся О.Майкіна, .Песталоцці, Г.Сагач, С.Соловейчик, В.Сухомлинський).

Освітняни зазначали, що праця, сім'я, школа, вчитель є головними факторами, які впливають на духовне виховання учнів. Духовне виховання тісно пов'язане з національним вихованням, складовою якого є патріотичне виховання. Тому дуже важливим є правильно спрямоване та комплексне виховання патріотизму підлітків.

У своїй праці О.Кульчицька дає наступне визначення духовності: – це загальнокультурний феномен, який уміщує в собі не тільки абстрактно-теоретичні цінності й ідеали, а й вчинки по совісті, істині і красі [3]

Згідно з точкою зору І.Беґа, розвинута особистість визначається за допомогою духовно-моральних цінностей, якими вона володіє. [1].

Науковці, педагоги, дослідники приділяли увагу цілеспрямованому вихованню у результаті якого формується власний досвід міжнаціонального спілкування, повага до культури та традицій різних народів, виховується любов до Батьківщини. Саме тому виховання людини, формування властивостей духовно-розвиненої особистості, любові до власної країни, потреб творити та самовдосконалюватися є важливішою умовою успішного розвитку країни, що являється актуальним питанням сьогодення [2, С.213-219].

Значне місце у вихованні займає технологія колективного творчого виховання (Л.Бойкова, В.Вахтеров, Л.Гребенкіна, І.Іванов, П.Каптерев, А.Макаренко, М. Пирогов).

Зазначимо, що одним з перших у педагогічній діяльності цю технологію розробив А.Макаренко. Сутність технології колективного творчого виховання – формування особистості в процесі роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості. Одна з головних ідей технології колективного творчого виховання – це формування особистості через єдиний виховний колектив, з однаковими вимогами до старших і молодших. Особливістю даної технології є

формування особистості здатної працювати на користь інших людей, приймати участь в організації життя колективу.

Ця технологія являє собою особистісно-орієнтовану роботу у якій педагог дає кожному учню окреме завдання за його інтересами, таке, яке він зможе виконати краще інших. Особливість її у тому що складаються суб'єкт-суб'єктні відносини, де всі учасники зацікавлені у якісному виконанні справи. Таким чином підліток навчається працювати у певному колективі сьогодні, а завтра зовсім у іншому, не відчуваючи при цьому дискомфорту.

А.Макаренко вважає, що робота з виховання має базуватися на колективній основі, підкреслюючи, що хороша організація в тому і полягає, що вона не випускає з під уваги найдрібніших потреб і випадків [4, С.416].

Доцільно зазначити, що технологія колективного творчого виховання виділяє алгоритм роботи: визначення теми, мети, завдань майбутньої діяльності, розробка варіацій плану роботи, розподіл доручень між учасниками, вибори відповідальних, проведення справи, проведення аналізу виконаного.

Наступна – це проектна технологія (Джон Дьюї, В.Кілпатрик, С.Шацький). Засновником цієї технології був Джон Дьюї. Його послідовник В.Кілпатрик вдосконалив систему роботи над проектами та дав таку класифікацію проектів:

- створюваний (продуктивний) проект, пов'язаний з трудовою діяльністю;
- споживчий (його метою є споживання у найширшому розумінні, включаючи розваги) – підготовка екскурсій, розробка і надання різних послуг, проекти розв'язання проблем життєзабезпечення табору тощо;
- проект розв'язання проблеми (науково-дослідницький проект);
- дослідження впливу умов догляду за рослинами на врожайність, фізико-математичні проекти, технічні проекти, проекти розв'язання історичних або літературних проблем (які, як правило, поєднуються з дискусійними формами роботи) тощо;
- проект-вправа (проекти навчання і тренування для оволодіння певними навичками).

На наш погляд проектна технологія є найбільш ефективною для патріотичного виховання. Вона забезпечує усесторонній розвиток особистості учня та національну самосвідомість підлітка завдяки різноманітності видів проектів, які підліток виконує сам, опрацьовуючи при цьому велику кількість додаткового матеріалу, ставить перед собою мету, самостійно визначає напрямки роботи та підводить підсумки з отриманої інформації.

Значних результатів у вихованні можна досягти використовуючи технологію саморозвитку. М.Монтессорі реалізувала ідеї раннього

розвитку і вільного виховання. Основною концепцією теорії стало виховання розумово відсталих дітей. М.Монтессорі казала, що необхідно правильно організувати середовище для розвитку дитини, виключити будь-який тиск на особистість [5, С.122-127]. Вона була противником класно-урочної системи, парт, колективних уроків, бо це обмежувало права та здібності дітей, не давало їм права вибору та шляхів для реалізації здібностей. За думкою автора, кожна дитина має розвиватися своїм темпом і реалізовувати свої інтереси.

Основним критерієм такої технології саморозвитку є те, що вчитель повинен знайти індивідуальний підхід до кожної дитини, вивчити ступінь розвиненості та здатність засвоєння учнем того чи іншого матеріалу, властивість реагування на зміни у суспільстві, зрозуміти рівень морального стану, побачити та оцінити його бажання отримувати нові знання. Особливо це важливо у процесі патріотичного виховання. Якщо дитина не здатна реагувати на зміни норм держави та не бажає засвоювати нові знання, цінити власну країну, поважати її набуття, виконувати традиції сім'ї та народу, у такому випадку процес виховання не повинен мати примусовий характер, а повинен мати нестандартний характер, проходити поступово. З метою самостійно виховуватися та само розвиватися

Висновки. Підсумовуючи розглянену проблему, можна сказати, що знання та використання технології ранньої соціалізації учня національної направленості виховного процесу, технології духовного розвитку учнів, колективного творчого виховання, проектної технології та технології саморозвитку буде підвищувати рівень вихованості підростаючого покоління. Їх використання надаватиме можливість впливати на патріотичну самосвідомість підлітків, формувати гідність та повагу до Батьківщини. Головну роль у патріотичному вихованні підлітків відіграє вчитель, людина видатних духовних якостей, яка здатна благотворно впливати на учнів.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех // Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К., 2003. – 344с.
2. Зелинский К. Духовно-нравственное воспитание в школе: возможности и ограничения / К. Зелинский // Народное образование. – 2008. – № 1. – С. 213–219.
3. Кульчицкая Е. И. Родителям о воспитании культуры детей / Е.И.Кульчицкая. – К.: Рад. шк., 1980. – 126 с.
4. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М., 1990 – С.416.
5. Монтессори М. Значение среды в воспитании / М. Монтессори // Частная школа. – 1995. – № 4. – С. 122 – 127.
6. Сухомлинский В. О. Методика виховання колективу / В.О.Сухомлинский. – К.: Просвещение, 1971. – 192с.

Бондаренко Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету

УДК 821. 161.2-31.09 (477)

ТЕМАТИЧНО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОСТІ ІВАНА НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО

У статті розглядається своєрідність художнього розв'язання тематично-стильових та мовно-стилістичних проблем у творчості І.Нечуя-Левицького. Чільне місце у творах письменника посідають образи, привабливі своєю людяністю та гідністю простої людини.

І.Нечуй-Левицький велику увагу звертав на мову творів, на стереотипи як художні, так і фольклорні, на легенди та анекдоти, які надають повісті «Микола Джеря» соціальної спрямованості. Мова повісті має глибоке народне коріння, що передає почуття й думки народу.

Ключові слова: *мовні засоби, фольклорні образи, мотиви, творча манера, поетичні формули, звороти.*

Бондаренко Г.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета

ТЕМАТИЧЕСКИ-СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСТВА ИВАНА НЕЧУЙ-ЛЕВИЦКОГО

В статье рассматривается своеобразие художественного развязывания тематически-стилевых и языково-стилистических проблем в творчестве И.Нечуя-Левицкого. Главное место в произведениях писателя занимают образы, привлекательны своей человечностью и достоинством простого человека.

И.Нечуй-Левицкий большое внимание уделял языку произведений, стереотипам как художественным, так и фольклорным, легендам и анекдотам, которые придают повести «Николай Джеря» социальной направленности. Язык повести имеет глубокие народные корни, что передает чувства и мысли народа.

Ключевые слова: *языковые средства, фольклорные образы, мотивы, творческая манера, поэтические формулы, обороты.*

Bondarenko G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Ukrainian Language and Literature Chair, Donbas State Pedagogical University

SEMATIC-STYLISTIC PECULIARITIES OF IVAN NECHUI- LEVYTS'KYI' CREATIVE WORKS

The originality of the artistic solution of the thematic-stylistic and language-stylistic problems in the creative works of Ivan Nechui-Levyts'kyi is considered in the article. The main place in the works of the writer is occupied by the images attractive in their humanness and dignity typical of a common man.

Nechui-Levyts'kyi paid great attention to the language of his works as well as to the stereotypes, both artistic and folklore ones, legends and anecdotes which add certain social directness to his story "Mykola Dzherya". The language of the story has deep folk roots; it transfers feelings and thoughts of the common people.

Key words: *means of the language, folklore images, motives, artistic manner, poetic formulas, turns of speech.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Мова і література народу є частиною його національної культури, витoki якої сягають своїм корінням у міфологію та фольклор.

Художній текст наділено високим ступенем самодостатності, проте, за спостереженнями Н.Вишневської, найважливіші творчі прийоми та поетичний словник (символіку, тропи і подібне) художник слова отримує від народження в готовому вигляді, як і рідну мову. Підсвідомі художні умовності ґрунтуються на трансформованих формулах, що колись були живим вираженням колективної психіки первісної людини, її уявлень про світ. На думку вченої, як поза встановленими формами мови неможливо передати думку, так і поза умовностями усталеної художньої фразеології неможливо висловити естетичні почуття. У рамках цих традиційних умовностей формуються і відносно нечисленні нововведення. Більшою ж мірою новий зміст виражається різноманітними комбінаціями старих форм, які членуються подібно до того, як жива мова членується на окремі слова і звороти, щоб стати матеріалом для створення нового. Індивідуальні відмінності Н. Вишневська вбачає в конкретній цілісності творів, а показником генія був для неї той ступінь свідомості та інтуїції, з яким особистість спиралася у своїй творчості на загальні правила застосування усталених формальних елементів для вираження нових настроїв [2, с.87].

Протягом кількох десятиріч ці проблеми обговорювались і вирішувались багатьма науковцями, філософами, висвітлювались на сторінках розвідок та періодичних видань (Н.Бернадська, О.Білецький, Н.О.Вишневська, В.Власенко, Н.Зборовська, Н.Крутикова, А.Ніковський, О.Тараненко, П.Хропко тощо).

Тема художнього твору відрізняється від життєвих подій, явищ дійсності тим, що вона характеризує явище, сприйняте, побачене митцем. Тема іманентно пов'язана з конкретно-чуттєвим, образним мисленням, тяжіє до сюжету як розвитку подій, у яких беруть участь персонажі. Таким

чином, тема, сюжет, персонаж, проблема є різними гранями цілісного бачення людиною дійсності, пошуку прихованої сутності, сенсу буття. З цього міцно злютованого об'єкт-суб'єктного відношення народжується естетична ідея твору, яка виражає авторську оцінку зображеного, його розуміння теми як запиту-проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій. Для науковців, літературознавців та філософів є досить цікавим свідчення про те, що твори Нечуя-Левицького становлять ідейно-тематичну (проблемно-тематичну) основу, яка вимагає відповідної жанрової структури, конкретної композиції твору і, врешті, виступає одним із стилетвірних чинників. З одного боку, розуміння і трактування теми як інспіратора образного мислення, конкретно-чуттєвої плоти проблеми (ідеї) художнього твору зосереджує увагу літературознавця на текстуальній реальності, застерігає від абстрактних розмірковувань з приводу позатекстових реалій, споріднених з темою як естетичним явищем. Художнє слово є образним не тільки в тому значенні, що воно обов'язково має бути метафоричним. Сутність поетичної мови визначає не кількість і навіть не якість метафор, порівнянь та інших видів тропів, а загальна спрямованість на словесний емоційно-образний вираз та відтворення дійсності у світі тих чи інших естетичних завдань і вимог. Образність мови завершує складна стилістична організація.

„Без повістей і романів Нечуя-Левицького, – зазначав академік О.І.Білецький, – не було б того розвитку соціального роману, якого наша література досягла у творчості Панаса Мирного, І.Франка, М.Коцюбинського” [1, с.297]. Повнокровні реалістичні образи, які змалював письменник, його пейзажі і картини життя стали важливим чинником у формуванні уподобань та естетичних смаків не одного покоління читачів.

На думку П. Хропка, стаття „Сьогочасне літературне прямування”, надрукована у львівському журналі „Правда” – „як програмова: у ній обґрунтувалися реальність, національність, народність та інші принципи письменства. Автор орієнтував письменників на реальне зображення дійсності, адже то „непочатий рудник”, „безконечний матеріал”, на розкриття національного характеру українців, глибоке освоєння побутового мовлення селянства та уснопоетичної мови народу” [6, с.221 - 222].

„Сміливість Нечуя-Левицького гідна всякого подиву й пошани”, – пише з цього приводу Р.Г.Іванченко, – і далі висловлює здогад, що тут ми „маємо до діла з певною системою у світогляді письменника, підстави якої треба гіпотетично шукати у вдачі самого Левицького, безженного парубка, аскета, самотника й відлюдника, що мабуть не зглибив усієї сили матернього почуття...” [3, с.43]. Це справді гіпотетично. Навпаки, якраз, „зглибив” Левицький оте матернє почуття, зглибив до останньої міри, і

саме в „Бурлачці” виступає він месником своєї, від двох пар близнят померлої, матері.

У повісті „Микола Джеря” І.С.Нечуй-Левицький подає образи, привабливі своєю людяністю та гідністю простої людини. Як засвідчує історія тексту повісті, письменник свою увагу зосереджує на образі „сміливого представника нового, молодого покоління українських селян, що піднімають голову проти пана... проти ”своїх” та ”чужих” гнобителів. Він особливо старанно працював над створенням типового соціального фону, – зазначає Н.Є.Крутікова. У своїй творчості І.Нечуй-Левицький прагнув охопити життя України у всій його багатогранності. Сталі художні засоби справді мимоволі викликають враження художнього штампу, стильової одноманітності” [4, с.12]. Але ця «сталість» є результатом свідомої орієнтації автора на художні стереотипи цілком визначеної і визнаної цінності.

Тож метою статті є висвітлення художньої майстерності І.Нечуя-Левицького у змалюванні життєвих ситуацій українського села.

Відповідно до мети визначимо такі завдання:

Для дослідження мети нами були поставлені такі завдання:

- висвітлити основні підходи щодо дослідження творчості І.Нечуя-Левицького у філологічних працях;
- на прикладах ілюстративного матеріалу творів показати специфіку індивідуального стилю письменника.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Творчість Нечуя-Левицького відзначається високою художньою майстерністю, багатством тем і жанровою різноманітністю. Естетичним кодексом письменника є життя українського народу.

Проблема висвітлення робітничого життя, до якої Нечуй-Левицький одним із перших звернувся в українській літературі, була досить важливою й актуальною.

Нечуй-Левицький вважав, що „міщани та городяни повинні так само не минути уваги важливого українського питальника”, він присвятив їм оповідання „Гориславська ніч, або Рибалка Панас Круть”; комедії „На Кожум’яках”, „Голодному й опеньки м’ясо”, почасти повісті „Причепа”, роман „Хмари”, оповідання „Київські прохачі” та інші. У цих творах висміяно різних за соціальним станом осіб, обмежених купців і зіпсованих тодішнім вихованням панночок, показано чиновників як великих хабарників і здирників.

Звертаючись до актуальних проблем суспільного життя, Нечуй-Левицький пише ряд високохудожніх творів з життя селянства, які є провідними в його творчій спадщині. Продовжуючи традиції своїх

українських і російських попередників – Квітки-Основ'яненка, Марка Вовчка, Гоголя, Тургенєва, він виявляє новаторство в створенні соціально-побутової повісті, малює новий, невідомий у тодішній прозі прекрасний і величний образ героя – бунтаря Миколи Джері, бурлачки Василюни, спотвореного кантоністською школою Івана, показує трагічні образи двох московок, трагікомічні постаті баби Параски та баби Палажки, ряд персонажів із „Кайдашевої сім'ї” та ін. Широко описує побут, обставини, у яких живуть, діють і борються герої.

Твір-хроніка „Микола Джеря” є своєрідним художнім літописом життя героя, який зростає, мужніє, стає новою людиною, незламним протестантом.

Повість відкривається чудовим сільським пейзажем. Під грушею спочиває молодий парубок Микола Джеря. Йому сниться дивна птиця з золотим та срібним пір'ям. Крізь сон чує його голос Нимидори – дівчини, що бере воду з Раставиці. Вона була кріпачкою сусіднього поміщика, а служила у Вербівці.

З великою симпатією й теплотою письменник змальовує образи Миколи і Нимидори. Микола – працьовитий, розумний, уміє читати, малювати, грає на скрипці і добре співає. Одружившись з Нимидорою, він починає задумуватися над своєю долею. Йому дуже хочеться, щоб його дружина була щасливою, щоб обоє вони працювали на себе, а не на пана. Безвихідь становища підготувала Миколу до відкритого протесту, до рішучих дій. Поміщик карає Миколу, його дружину, батька. У кріпака наростає протест, ненависть до гнобителів. Дедалі більше непокоять його думки про соціальну нерівність. Не вірить Джеря і в Бога, вважаючи, що якщо він є, то це Бог панський, бо він усе віддав панам, а бідним – нічого. Не знаходить він відповіді на свої домагання і в псалтирі, який „здався йому темніший од темної ночі”.

Не мириться він із своїм становищем, не кориться поміщикові, бунтує, знову виступає на захист кріпаків, підбурює односельчан не йти жати до пана. Разом з своїми однодумцями він мстить осавулі за його доноси та наклепи панові. В особі Миколи Джері поміщик починає вбачати не тільки бунтаря, а й свого особистого запеклого ворога. Він твердо вирішує віддати Миколу та його спільників у солдати. Жадоба свободи перемагає: Микола тікає з села.

Втеча від поміщика була типовим явищем того часу. Це була своєрідна форма протесту, один з видів заперечення кріпосницької системи. Жодні випробування на сахарнях не зломали волелюбною бунтарською вдачею Миколи. Сам він протестував і бурлак закликав не миритись з несправедливими порядками.

З логічною послідовністю письменник показує пробудження ненависті в Миколи до гнобителів, зображає процес психологічних змін, змальовує портрети героїв у розвитку.

В образі Миколи Джері втілено типові риси національного характеру, великі духовні сили українського народу. Автор майстерно розкриває внутрішній світ свого героя, показує його сильну вдачу, непримиренність до всякого гніту й експлуатації, незламність у боротьбі проти соціальної неправди.

Гірка сирітська доля Нимидори. Ще з дитинства вона зазнала тяжкого наймитського та кріпацького життя. Убогим і безправним було її дівування. Не вільно було їй навіть одружитися з Миколою. Її пан не дозволяв брати шлюб, аж поки якийсь парубок з його села не одружиться на вербівській дівчині. Одружившись, Нимидора сподівалася щастя. Проте становище не змінилось. Як і раніше, вона була залежна від пана та його осавули. А незабаром їй довелося назавжди розлучитися з чоловіком. Так лиха кріпаччина руйнує сім'ю, позбавляє людей родинного щастя. Нимидора бідує й глибоко переживає, чекаючи повернення Миколи. У важких умовах ростить вона дочку Любку.

Як і Микола Джеря, Нимидора – людини високої моралі. Вона чесна, благородна. Жорстоке життя передчасно зламало її. Образ Нимидори є одним з кращих жіночих образів в українській класичній літературі другої половини XIX ст.

Кожна художня деталь твору має активне композиційне навантаження. В яскравих образах відтворено навколишній світ. На фоні чарівної природи села Вербівки письменник зобразив нестерпне життя кріпаків. Мальовничі пейзажні картини виступають різким контрастом до безправного життя селян. У суворих нічних картинах палаючого в огні поміщицького добра майстерно передано різноманітні кольори, відтворено мальовничі картини бурхливого Чорного моря, його лиманів та озер – соковиті й різнобарвні, сповнені м'якого гарячого світла.

Повість написана народною мовою. Устами центрального героя та інших персонажів твору автор часто перефразовує народні пісні, збагачуючи мову перлами народної поезії. Досить вдало письменник користується прислів'ями і приказками. Майстерно створені емоційні діалоги є засобом для розкриття характерів персонажів.

Досліджуючи мову повісті, відзначимо, що письменник насичує свої твори цитатами або образами з народних пісень, повір'їв, приказок. До ліричної пісенної творчості, як до джерела мови персонажів, І.С.Нечуй-Левицький нерідко звертається тоді, коли зображує інтимні, романтичні переживання народних героїв, сцени кохання, ревнощів, розлуки люблячих людей. У цих випадках мова стає фольклоризованою. Ми зустрічаємо

типові звороти усної народної поезії, відчуваємо пісенний ритм. Введені в текст твору всі ці звороти, усі ці запозичені з народних пісень фольклорні образи і мотиви сприймаються як узагальнені поетичні формули народного горя, радощів, любові.

Мова повісті „Микола Джеря” має глибоке народне коріння і невимушено й безпосередньо передає почуття і думки народу. Події у творі розгортаються послідовно й наростають динамічно. За всіма своїми художніми й ідейними якостями „Микола Джеря” є етапним твором у розвитку української прози і в становленні соціально-побутової повісті. Мова героїв повісті емоційно наснажена, справді народна. Мова повісті – образна й високохудожня, пересипана перлами з народної творчості, причому від ліро-епічного складу письменник часто переходить до сатиричної манери розповіді. Мова окремих героїв строго індивідуалізована.

Описи картин природи, умов та обставин, за яких діють персонажі твору, теж виконують важливу функцію в композиції. Таким описом є мальовнича картина місцевості, де розкинулося село Вербівка: «Серед долини зеленіють розкішні густі та високі верби, там ніби потонуло в вербах село Вербівка... Усі вулиці в Вербівці ніби зумисне обсажені високими вербами: то поросли вербові кілки тинів» [5, с.104-105].

В образі Миколи Джері І.Нечуй-Левицький створив типовий національний характер, показав невичерпні духовні сили народу, готовність боротися за своє визволення. У повісті зображено соціальні суперечності між закріпаченими селянами і поміщиками, між бурлаками і промисловцями, а також показано боротьбу селянства проти нових форм гноблення після реформи 1861 р.

Висновки. Хоч Нечуй-Левицький і не наголошує на причинах трагедії своїх знедолених героїв, але виразно звучить соціальний мотив, який прирікає бідняцькі маси на жалюгідне існування, на голодну смерть.

І.С.Нечуй-Левицький глибоко й досконало знав життя, побут українського селянства. У пореформеній дійсності він знаходив нову панщину, бо кріпаччина полишила в спадщину народним масам бідність та релігійний дурман. Цей спадок породжував повсякчасні дрібні чвари між родинами та сусідами, отруював будні й без того тяжкого селянського животіння. Ліризм, соковитий гумор, поєднання серйозного й навіть трагічного з комічним складають одну з істотних сторін творчості письменника. Він звертався до мотивів та образних засобів фольклору, перлів усної народної творчості, майстерно використовуючи внутрішні можливості фольклорної образності для емоційного відтворення психологічного стану своїх персонажів, для змалювання їхньої характеристики.

Своєю творчістю І.С.Нечуй-Левицький довів, що свідомо орієнтація митця на мову народу дає змогу говорити з ним зрозуміло і доступно, впливаючи на світогляд і смаки читачів. Письменник і сьогодні чарує нас дотепністю та образністю порівнянь, глибоким знанням побуту українського народу, незрівнянними за поетичністю пейзажами. Своєю творчістю І.Нечуй-Левицький сприяв формуванню суспільної свідомості епохи кріпаччини та зародження капіталістичних відносин.

Література

1. Білецький О.І. Іван Семенович Левицький (Нечуй). – Від давнини до сучасності / О.І. Білецький. - Т.1. - К., Державне видавництво художньої літератури, 1965. – С.297.
2. Вишневська Н.О. Проблема канонічного тексту повістей І.С.Нечуя-Левицького «Микола Джеря» і «Кайдашева сім'я» / Н.О. Вишневська // В кн.: Питання текстології. - Вип. 1. - К.: Наукова думка, 1998. – С.87.
3. Іванченко Р.Г. Іван Нечуй-Левицький. Нарис життя і творчості. [Літературний портрет] / Р.Г. Іванченко. - К.: Дніпро, 1990. – С.43-45.
4. Крутикова Н.Є. Творчість І.С.Нечуя-Левицького (статті та матеріали) / Н.Є. Крутикова. – К.: Дніпро, 1977. – С.5-25.
5. Нечуй-Левицький І.С. Зібрання творів у 2-х томах / І.С. Нечуй-Левицький. - Т.1. - К.: Наукова думка, 1977. – С.104-105.
6. Хропко П.П. Сьогочасне літературне прямування / П.П. Хропко // У кн. Хрестоматія матеріалів з історії української літературної мови. - Ч.1. - К.: Радянська школа, 1992.– С.334.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА**Глоба Г.**

*кандидат педагогічних наук, доцент факультету фізичного виховання
Донбаського державного педагогічного університету*

Ширін Я.

*студент 4 курсу факультету фізичного виховання Донбаського
державного педагогічного університету*

УДК 373.3.016:796**ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ШЛЯХОМ
ВИКОРИСТАННЮ РУХЛИВИХ ІГОР З МУЗИЧНИМ
СУПРОВОДОМ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ДІТЬМИ 9-
10 РОКІВ**

У статті пропонується спосіб підвищення мотивації до занять фізичною культурою у дітей 3-4 класів: використання рухливих ігор та музики. Автори з'ясували позитивний вплив рухливих ігор з музичним супроводом на розвиток фізичних якостей; а також, шляхом аналізу сучасних досліджень, основні фізичні якості, які необхідно розвивати у дітей даного віку. І за допомогою експерименту довели ефективність запропонованого методу. Основні показники ЕГ з розвитку сили, гнучкості, стрибучості та швидкості значимо перевищили показники КГ.

Ключові слова: *фізичні якості, рухливі ігри, уроки фізичної культури.*

Глоба Г.

кандидат педагогических наук, доцент факультета физического воспитания Донбасского государственного педагогического университета;

Ширин Я.

студент 4 курса факультета физического воспитания Донбасского государственного педагогического университета

**ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ УЧЕНИКОВ
ПУТЕМ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПОДВИЖНЫХ ИГР С
МУЗЫКАЛЬНЫМ СОПРОВОЖДЕНИЕМ НА УРОКАХ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С ДЕТЬМИ 9-10 ЛЕТ**

В статье предлагается способ повышения мотивации к занятиям физической культурой у детей 3-4 классов: использование подвижных игр и музыки. Авторы выявили положительное влияние подвижных игр с музыкальным сопровождением на развитие физических качеств; а также, посредством анализа современных исследований, основные

фізическіе качества, которіе необхідно развіватъ у дѣтей данного вѣзраста. И посредствомъ експеримента доказали ефективностъ предложенного метода. Основныя показателі ЭГ по развітію силы, гибкости, прыгучести та скорості значимо превысили показателі КГ.

Ключевые слова: фізическіе качества, подвижныя игры, уроки фізической культуры.

Hloba H.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of the Faculty of Physical Education of Donbas State Pedagogical University;

Shiryn Ya.

Student of the 4th year of studying of the Faculty of Physical Education of Donbas State Pedagogical University

IMPROVEMENT OF THE LEVEL OF PHYSICAL QUALITIES OF PUPILS BY MEANS OF USING DYNAMIC GAMES WITH MUSIC AT THE LESSONS OF PHYSICAL TRAINING WITH THE CHILDREN OF 9 – 10 YEARS OLD

In the article there is proposed the methods of improving the motivation to the lessons of physical training with the children of the 3^d – 4th grades: using the dynamic games and music. The authors have found out a positive impact of the dynamic game with music on the development of physical qualities; and, by analyzing the current researches, the basic physical qualities that are necessary to be developed in the children of this age. With the help of the experiment the authors have proved the effectiveness of the proposed method. The basic figures of EG of developing strength, flexibility, dynamism and speed have significantly outperformed KG.

Key words: *physical qualities, dynamic games, Physical Training lesson.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Протягом останнього десятиріччя у вітчизняному підході до фізичного виховання дітей та молоді відбулися значні зміни. Категорично змінилася парадигма уроків фізичної культури у загальноосвітній школі: згідно з Державною програмою «Фізична культура: програма для загальноосвітніх навчальних закладів, 1-4 класи», результати учнів, досягнуті ними на уроках фізичної культури під час визначення їхніх резервних можливостей, не оцінюються в балах. Такий підхід відбирає у вчителів фізичної культури основу їх педагогічного впливу на учнів, бо знімає у школярів значну частину мотивації до занять фізичною культурою. І якщо бесіди на логічному рівні про необхідність занять фізичним вихованням для здоров'я та гарного вигляду ще може вплинути на старшокласників, то на молодших школярів, в яких мислення ще не досягло достатнього рівню абстракції та

самосвідомості, подібні методи майже не впливають. Отже, сучасний стан розвитку фізичного виховання у нашій країні потребує розробки особливого підходу, системи методів для стимулювання мотивації молодших школярів до занять фізичною культурою.

Ми вважаємо, що подібним стимулом може стати застосування ігрових методів навчання. Бо, хоча гра вже й не є ведучим видом діяльності для молодших школярів, вона ще залишається одним з найбільш потужних механізмів для засвоєння світу для учнів молодших класів.

Педагоги всіх часів відзначали, що рухлива гра добре впливає на формування дитячої душі, розвиток фізичних сил і духовних здібностей. Дітям цікавий сам процес дій, миттєві зміни ігрових ситуацій. Доводиться самостійно знаходити вихід з непередбачених ситуацій, намічати мету, встановлювати взаємодії з товаришами, проявляти спритність, витривалість, координацію і силу. Вже саме нагадування про наступну гру викликає у дитини позитивні емоції, приємне хвилювання. Серед учених поширена думка, що гра – це структурна модель поведінки дитини. За допомогою гри вона пізнає навколишнє середовище і готується до активного його перетворення [1, с. 56]. Тому у всебічному розвитку дитини гра займає далеко не останнє місце.

У молодшому шкільному віці відбувається закладання фундаменту для розвитку всіх здібностей, а також придбання знань, умінь і навичок при виконанні вправ на координацію. Цей віковий період називається «золотим віком», маючи на увазі темп розвитку рухових здібностей [2, с. 135]. Отже, необхідно дослідити, чи впливають ігрові методи на розвиток основних фізичних якостей в молодших школярів, які передбачено зазначеною вище державною програмою «Фізична культура».

Аналіз основних досліджень і публікацій. Для виконання завдань дослідження, спочатку потрібно визначитися з термінологією, проаналізувати, які показники необхідно досліджувати. Для позначення здібностей, які стосуються рухової діяльності, користуються різними поняттями. Слід зазначити, що ці поняття відображають специфіку наукових дисциплін, з яких вони виникли. Наприклад, у теорії і методиці фізичного виховання в більшій мірі використовують терміни «фізичні» або «рухові здібності», у психології – «психомоторні» і «психофізичні здібності», у фізіології – «фізичні якості», у біомеханіці – «фізичні» або «рухові якості». Нас найбільше цікавитиме позначення здібностей, які стосуються рухової діяльності з точки зору теорії і методики фізичного виховання.

Доктор педагогічних наук В. І. Лях зазначає, що для різних людей рівень розвитку та поєднання названих фізичних якостей дуже різні. Тому в сучасній літературі вживають термін не «фізичні якості», а «фізичні

(рухові) здібності»: силові, швидкісні, координаційні, витривалість та гнучкість. Поняття «фізичні здібності» точніше передає зміст про численний склад компонентів, які входять в ту чи іншу групу здібностей, та формують враження, що як і будь-які здібності, вони неоднаково розвинені у кожного індивідуума. Проте цілком допустимо використовувати обидва поняття – «фізичні якості» та «рухові здібності» – як рівнозначні. Заодно слід розуміти, що, коли йдеться про розвиток сили м'язів або швидкості, під цим слід розуміти процес розвитку відповідних силових і швидкісних здібностей [3, 5].

Ставлення до фізичних якостей спочатку використовувалося лише у методичній літературі з фізичного виховання та спорту, і потім поступово зайняло місце у фізіології спорту та інших наукових дисциплінах. Необхідність введення поряд з традиційним уявленням про рухові навички ще й спеціальної категорії «фізичні якості» викликана запитами практики, зокрема відмінностями у комунікативній методиці викладання. Так, при навчанні рухам, викладач може незліченними способами допомогти учням скласти уявлення про правильне виконання (про положення тіла, напрям і амплітуду руху, його ритми тощо). Але щодо сили, швидкості, тривалості та інших подібних параметрів він може надавати лише вказівки, як «сильніше - слабше», «швидше-повільніше» і т. п.

Ще одне визначення фізичним якостям дав Б. А. Ашмарін: «Під фізичними якостями розуміють певну соціально обумовлену сукупність біологічних і психологічних властивостей людини, що виражають її фізичну готовність здійснювати активну рухову діяльність». Він також зазначив, що до числа основних фізичних якостей, що забезпечують все різноманіття рішення рухових завдань, відносять фізичну силу, витривалість, фізичну швидкість і фізичну спритність.[4, с 23]

Отже, в цілому рухові здібності можна визначити як індивідуальні особливості, що визначають рівень рухових можливостей людини. Основними руховими фізичними якостями людини вчені називають силу [5, с. 75], витривалість [5, с. 73], швидкість [5, с. 67], спритність [5, с. 69] і гнучкість [5, с. 72].

Формування цілей статті (постановка завдання). Аналіз умов розвитку фізичних якостей у молодших школярів з використанням рухливих ігор з музичним супроводом на уроках фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отже, ми з'ясували, які якості потрібно досліджувати при плануванні експерименту. Наступним кроком буде обрання ігор для розвитку відповідних якостей. Рухлива гра – це усвідомлена, емоційна діяльність дітей, спрямована на досягнення ігрової мети [6, с. 31]. Вони відіграють особливо важливе значення для

різнобічного фізичного розвитку дітей, так як до них входять основні природні рухи людини (ходьба, біг, стрибки, метання, ловля та ін.). Крім того, в іграх ці рухи використовуються в різних поєднаннях і комбінаціях [7, 8]. Музичний супровід додає учням емоційності під час виконання прав, задає ритм; отже музичний супровід використовувався як необхідний компонент нашої методики.

Наукові дослідження проводилися протягом 2013-2014 навчального року і здійснювалися в три етапи. На першому етапі визначався загальний напрям дослідження, вивчалася і узагальнювалася науково-методична література з досліджуваної проблеми, формувалася робоча гіпотеза.

На другому етапі дослідження підбиралися адекватні методи дослідження, накопичувалися первинні матеріали для подальшого аналізу і узагальнення, розроблялася оптимальна програму фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку в літньому оздоровчому таборі.

Третій етап дослідження був присвячений уточненню методичних положень, аналітичному узагальненню експериментальних даних. Здійснювалося літературно-графічне оформлення дипломної роботи.

Дослідження проводилися на базі ЗОШ № 4 м. Слов'янська. У експерименті брали участь 73 учнів 9-10 років, з яких дівчат (Д) - 33; хлопців (Х) - 40.

Для дослідження були обрані наступні тести:

1. Згинання і розгинання рук в упорі лежачи (Х), від гімнастичної лавки (Д).

2. Біг 30 м зі старту.

3. Нахил тулуба вперед.

4. Стрибок у довжину з місця.

Статистичні методи дослідження: кількісний та якісний аналіз отриманих даних та методи математичної статистики.

Програми з фізичного виховання для роботи в школі повинні бути комплексними, охоплювати різноманітні засоби і методи фізичного виховання, які забезпечують різноманітний вплив на організм дітей. Повинні бути гнучкими у використанні традиційних і нетрадиційних засобів регулювання обсягу та інтенсивності навантаження з урахуванням індивідуально-групових особливостей дітей; орієнтованими на вікові особливості дітей з метою забезпечення у них стійкого інтересу до заняття різноманітними фізичними вправами.

Розроблена нами експериментальна програма включала, поряд з традиційними засобами фізичного виховання молодших школярів, велику кількість рухливих ігор, спрямованих на розвиток сили, стрибучості, гнучкості, швидкості.

Для розвитку сили використовувалися такі рухливі ігри: «Хто далі», «Штовхання ядра», «Перетягування», «Хто сильніший», «Міцне коло». Для швидкості: «Виклик номерів», «Естафета», «Чорні й білі», «Вовки та вівці», «П'ятнашки». Для гнучкості: «Хто швидше передасть», «Лавка над головою». Для стрибучості: «Хто далі на одній нозі», «Човен», «Вовк у рові», «Вудка».

Перед експериментом ми провели тестування: згинання і розгинання рук в упорі лежачи (хлопці), від лавки (дівчата); біг - 30м; нахил вперед сидячи і стрибок з місця. Результати наведені нижче у табл. 1.

Таблиця 1

Результати тестування основних фізичних якостей молодших школярів 1-4 класів до формуючого експерименту

Вид тестування	Результати тестування			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	Х (23 ос.)	Д (18 ос.)	Х (17 ос.)	Д (15 ос.)
Згинання і розгинання рук (кільк. р. за 30 сек)	20	14	17	12
Стрибок з місця (см)	142	127	136	121
Нахил вперед сидячи (см)	5	5	3	4
Біг - 30м (сек.)	6.5	6.7	6.5	6.8

Після експерименту ми провели ідентичне тестування і різницю ми вираховували у відсотках (рис.1):

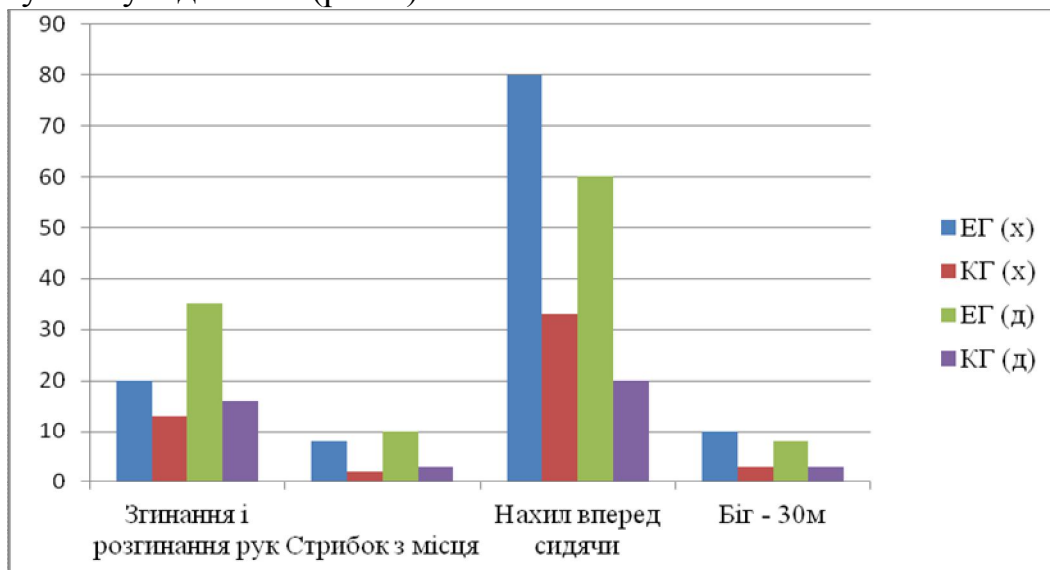


Рис. 1. Результати тестування основних фізичних якостей молодших школярів 1-4 класів після формуючого експерименту

З графіку ми бачимо, що в групі, яка займалася за експериментальною методикою, фізична підготовленість покращилася набагато більше, ніж у контрольній групі. Експериментальна група (хлопці): розвиток швидкості покращився на 10,0%; сили – на 20%; гнучкості – на 80%; стрибучості – на 8%. Експериментальна група (дівчата): розвиток швидкості покращився на 8,0%; сили – на 35%; гнучкості – на 60%; стрибучості – на 10%.

Що стосується контрольних груп, то за рахунок загального оздоровлення і позитивного природного середовища, вони мають такі результати. Контрольна група (хлопці): розвиток швидкості покращився на 3%; сили – на 13%; гнучкості – на 33%; стрибучості – на 2%. Контрольна група (дівчата): швидкість – на 3%; сила – на 16%; гнучкість – на 20%; стрибучість – на 3%.

Висновки. Ефективність запропонованої методики застосування ігрових методів навчання на уроках фізичної культури в 3-4 класах оцінювалася шляхом порівняння показників фізичної підготовленості дітей експериментальної та контрольної груп до початку та в кінці експерименту.

І хоча приріст у кінці дослідження спостерігався за всіма проведеними вимірами як в експериментальній, так і в контрольній групі, показники фізичного розвитку та їх зміни у дітей експериментальної групи, в якій велася цілеспрямована робота над розвитком фізичних якостей з використанням рухливих ігор під музику, у порівнянні з контрольною, виявилися значно більш виражені. Незначне покращення результатів дітей контрольної групи можна пояснити банальним зростанням дітей, які від природи за рік стали сильніші, бо подорослішали.

За результатами дослідження можна зробити висновок, що рухлива гра з музичним супроводом сприяє розвитку в молодших школярів віком 9-10 років основних фізичних якостей, таких як сили, гнучкості, стрибучості та швидкості. Отже, потрібно впроваджувати ігрові методи навчання в уроки фізичної культури для молодших школярів.

Література

1. Костюк Г.С. Вікова психологія: навч. посібник / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1976. – 269 с.
2. Виляева Я.В. Подвижные игры / Я.В. Виляева. – М.: Физкультура, образование, наука, 2005. – 368 с.
3. Григорян Е.А. Рухова координація школярів залежно від віку, статі і занять спортом: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Е.А. Григорян. – Київ, 2006. – 18 с.
4. Демчишин Л.П. Рухливі та спортивні ігри в школі / Л.П. Демчишин. – К.: Освіта, 2005. – 98 с.

5. Вілчковський Е.С., Курок О.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. / Е.С. Вілчковський, О.І. Курок. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 428 с.
6. Лях В.І. Рухові здібності / В.І. Лях // Фізична культура в школі. – 1996. – № 2. – С.2.
7. Мудрик С.Б. Рухливі ігри на уроках фізичної культури / С.Б. Мудрик. – Луцьк, 2008. – 89 с.

Чепіга В.

доцент кафедри музики і хореографії Донбаського державного педагогічного університету

Чугай С.

старший викладач кафедри музики і хореографії Донбаського державного педагогічного університету

УДК 373.3.063

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У статті представлено особливості процесу сприймання музики учнів початкових класів.

Проблема сприйняття музики є однією з важливих у музичній педагогіці. Незважаючи на успіхи в її вирішенні, досягнуті за останні роки.

Учні підкреслюють зв'язок повноцінного сприймання музики із знанням соціальних норм. Естетичних критеріїв мистецтва, здатності до естетичної оцінки творів, набуттям досвіду художньої діяльності, розвитком музичного слуху, усвідомленням ролі виразних засобів.

Ключові слова: *сприймання музики, соціальні норми, естетичні критерії, художня діяльність, музичний образ.*

Чепіга В.

доцент кафедри музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Чугай С.

старший преподаватель кафедри музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ
УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

В статье представлено особенности процесса восприятия музыки учащимися начальных классов.

Проблема восприятия музыки является одной из сложных в музыкальной педагогике. Особое внимание учащиеся обращают на связь полноценного восприятия музыки, принимая во внимание эстетические

критерии в искусстве: эстетическая оценка произведений; приобретение опыта художественной деятельности; развитие музыкального слуха.

Ключевые слова: восприятие музыки, социальные нормы, художественная деятельность, музыкальный образ.

Chepiga V.

associate Professor of music and choreography chair of Donbass State Pedagogical University

Chygay S.

senior teacher of music and choreography chair of Donbass State Pedagogical University

THE PECULIARITIES OF MUSIC PROCESS PERCEPTION BY PRIMARY SCHOOL PUPILS

The article reveals the peculiarities of music process perception by primary school pupils. The problem of music perception is one of the most difficult in musical education. An spite of some progress of its decision the author considers that special attention is to be paid to the valuable music perception, taking into consideration the aesthetic criteria in music: aesthetic value of musical work; finding the experience in musical activity; developing an ear for music.

Key words: *music perception, social standards, musical activity, musical form.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури.

Переживання музики - особливий засіб пізнання дитиною оточуючого світу. Сприймання музичних та шумових звуків привчає дитину до точних і разом з тим диференційованих спостережень і розширює її знання. Під впливом музики дитина стає більш емоційно врівноваженою. З одного боку, спів та гра викликають у дитини безпосередні приємні почуття, з іншого ж боку, внутрішня пульсація музики тягне за собою також і певну дисципліну, якої дитина дотримується невимушено. Змінюються також і відносини з іншими дітьми: радісна діяльність допомагає дитині легко ввійти у групу і встановити контакт з іншими дітьми.

Проблема сприймання музики є однією з найскладніших у музикознавстві, музичній педагогіці й психології, незважаючи на успіхи в її вирішення, досягнуті за останні роки. Учені підкреслюють зв'язок повноцінного сприймання музики із знанням соціальних норм, естетичних критеріїв мистецтва, здатності до естетичної оцінки творів, набуттям

досвіду художньої діяльності, розвитком музичного слуху, усвідомленням ролі виразних засобів у створенні музичного образу; визначають деякі умови і шляхи розвитку музичного сприймання учнів, особливості педагогічного керування ним тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Основоположне значення слухання музики для формування музичної культури школярів підкреслював Д.Кабалевський: "Марно говорити про будь-який вплив не музики на духовний світ дітей і підлітків, якщо вони не навчилися відчувати музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття і думки людини, життєві ідеї на образи" [4, 28]. Будь-яка форма спілкування з музикою має вчити сприймати музику, розвиваючи вміння вслуховуватися в музику, роздумувати про неї.

Особливість сприймання музики Н.Ветлугіна вбачала в тому, щоб у поєднанні звуків різної висоти, тривалості, сили, тембру відчувати красу звучання, його виразність, почути цілісні художні образи, що викликають у слухача настрої, почуття і думки, пов'язані з цими образами. Вона підкреслювала, що цілісність сприймання знаходиться у не розривному зв'язку з його диференціацією. Оскільки будь-який зміст виражається специфічними музичними засобами, то для його розуміння необхідно мати уявлення про виразне значення цих засобів, смисл музичних категорій. Без розвитку музичного мислення неможливе глибоке розуміння музичного твору, тобто усвідомлення його ідеї, характеру, настрою, переданого специфічними засобами музичної виразності [2,232].

На думку Б.Асаф'єва, непідготовлений слухач сприймає лише окремі моменти музики, яка звучить, точніше, переживає свої враження від цих моментів. Ціле, тобто твір, від нього вислизає [1,195].

Розгортання музичних творів у часі вимагає від слухача активного спостереження за розвитком музичного образу. Важливо не лише переживати зміст музики, а й розрізняти провідні музичні засоби. Цим характеризується певний якісний рівень сприймання, який може змінюватися під впливом педагогічного керування.

Методологічною основою такого підходу є висновок Б.Асаф'єва про і те, що сприймання музики неможливе без усвідомлення й розуміння того, що сприймається. "Ніколи не слід відмовлятися від ствердження інтелектуального початку в музичній творчості й сприйманні, - писав учений. - Слухаючи, ми не тільки відчуваємо або переживаємо певні стани, а й диференціюємо матеріал, який сприймається, проводимо відбір, оцінюємо, отже, мислимо" [1, 58]. Музичне сприймання оперує також образами пам'яті й уявлень, які разом із слуховими і зоровими образами,

що виникають безпосередньо у процесі сприймання, створюють повноцінний образ у свідомості слухача.

Формування цілей статті (постановка завдання). Актуальність проблеми сприймання музики учнів початкових класів, недостатня її теоретична і практична розробленість, а також недостатнє практичне використання різноманітних музичних інструментів на уроках музики у учнів молодших класів призвели до вибору теми дослідження “Особливості процесу сприймання музики учнів початкових класів”.

Мета дослідження: визначити ефективні шляхи сприймання музики учнів початкових класів.

Об'єкт дослідження: процес сприйняття музики учнями початкових класів.

Предмет дослідження: організаційно-педагогічні умови особливості слухання музики учнів початкових класів на уроках музики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У процес сприймання музики включається досвід безпосереднього переживання і роздумів, які формуються під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Це дає змогу розглядати музичне сприймання як основу засвоєння школярами втіленого в музичному мистецтві досвіду емоційно-естетичного ставлення до дійсності. Психологічна наука робила неодноразові спроби класифікувати індивідуальні типи сприймання на основі індивідуально-психологічних характеристик особистості. Цінність такого аспекту розгляду типології художнього сприймання безсумнівна, хоча його практичне використання поки що ускладнене багатьма чинниками. У практиці дошкільних виховних закладів та загально освітніх шкіл, по суп, не враховуються індивідуально-групові особливості сприймання. Тому завдання полягає, передусім, в тому, що сприятиме педагогічному забезпеченню виховного процесу. Контроль над чинниками сприймання - шлях до створення найкращих умов для музичного розвитку школярів.

Як зазначалось, сприймання музики не обмежується і не визначається одним лише безпосереднім емоційним враженням - у всій глибині й змістовності воно можливе тільки в контексті інших засобів пізнання, що виходять за межі музики. Вплив емоційного чинника на фантазію людини у психології називається "законом емоційного знаку". Суть його полягає в тому, що враження або образи, які мають загальний емоційний знак, тобто справляють на нас подібний емоційний вплив, мають тенденцію об'єднуватися між собою, незважаючи на те, що ніякого зв'язку ні за подібністю, ні за суміжністю між цими образами не існує.

Виникає комбінований витвір уяви, в основі якого лежить спільне почуття або загальний емоційний знак, що об'єднує різнорідні взаємопов'язані елементи. Л.Виготський підкреслює зворотний зв'язок уяви з емоціями, названий законом емоційної реальності уяви. Суть цього закону полягає в тому, що "будь-яка побудова фантазій зворотно впливає на наші почуття, якщо ця побудова і не відповідає сама по собі дійсності, то все ж почуття, що нею викликаються, є справжнім почуттям, яке реально переживається і захоплює людину" [3,15].

Мистецтво, зокрема музика, залучає найрізноманітніші види асоціацій. Якщо сприймання художнього твору викликає в людини її власне переживання, ми маємо справу з емоційними асоціаціями, коли воно викликає уявлення про якийсь зовнішній предмет, у тому числі і про переживання іншої людини, - це предметні асоціації. Якщо ж об'єднуються почуття слухача з його уявленнями про предмет, то це предметно-емоційні асоціації [5,162].

Різновидом асоціацій в музиці є інтонації. Б.Асаф'єв зазначав у цьому зв'язку, що слухач пізнає життєвий зміст музики за допомогою набутого ним соціально-асоціативного фонду і на його основі засвоєної логіки певної музичної системи. Ця логіка перетворює знайомі асоціації на опорні пункти мислительної діяльності слухача. Вона дає можливість пов'язувати їх з незнайомими асоціаціями в єдине ціле. Так, слухач засвоює той зміст, якого немає в асоціаціях, що вже склалися [1,170-171].

Музичне сприймання дітей порівняно із сприйманням дорослих не є нижчим рівнем розвитку. Це якісно відмінні явища, що знаходяться не лише на різних рівнях, а й у різних площинах. Отже, дитяче сприймання належить розглядати не як елементарний рівень, а як особливу сферу дитячої життєдіяльності.

Музичне сприймання дітей порівняно із сприйманням дорослих не є нижчим рівнем розвитку. Це якісно відмінні явища, що знаходяться не лише на різних рівнях, а й у різних площинах. Отже, дитяче сприймання належить і розглядати не як елементарний рівень, а як особливу сферу дитячої життєдіяльності.

Розглянемо детальніше вікові особливості музичного сприймання молодших школярів. Підкреслимо, що ці особливості визначаються передусім обмеженим обсягом життєвого і музичного досвіду дітей, специфікою мислення, утрудненнями в узагальненнях, переважанням цілісності сприймання.

У молодшому шкільному віці (6-7 років) переважає сенсомоторний характер музичного сприймання. Помітну перевагу учні віддають музиці веселій, моторній. На другому місці маршова музика, на третьому - повільна,

наспівна. Діти особливо реагують на масивність і динаміку звучання, на темп і регістр, темброву палітру музики і загальний тон звучання, розповідний, запитальний характер музичного висловлювання, ніжність і різкість, м'якість і жорсткість, польотність і дзвінкість, ліричну наповненість або металічну сухість звучання тощо. Виходячи з цих особливостей, учні уявляють зміст музики. Вважається, що специфічна музична виразність - мелодика, її ритмічна організація, інтонаційний розвиток - спочатку не виділяється у більшості учнів як найважливіший компонент музичного звучання.

Для дітей сприймання музики тісно пов'язане з руховими переживаннями (ритмічний рух, спів). їм ближча ритмізована й мальовнича музика, яка відповідає їхньому досвіду і потребі в активних виявах. Уже шестилітні діти здатні визначати не лише загальний характер музики та її настрій, а й відносити твори до певного жанру. Вони можуть схоплювати \ характерні ознаки певного жанру, наприклад, колискової пісні, танцю, маршу [2,92].

У молодших школярів яскраво виявляється емоційність сприймання музики. Однак емоційний відгук дітей цього віку має свої особливості: реагуючи на музику безпосередньо і активно, діти не усвідомлюють емоційні стани, які нею викликаються. Тому вони ніколи не говорять, наприклад, про свої власні переживання, а оцінюють загальний характер музики ("була сумна музика").

Музичний твір діти сприймають цілісно, як єдиний художній образ: не відділяють власне музичні враження від вражень супутніх, не відокремлюють певні засоби виразності. Складнішу музику вони сприймають вибірково, вловлюючи в ній лише те, що їм ближче і доступніше, хоча не завжди головніше у творі.

Досвід показує, що зорова активність виявляється не тільки в музично-побутових враженнях дітей, а й у спеціально організованих навчальних ситуаціях музичного сприймання. Діти шукають у звучанні, а іноді й поряд з і ним "зоровий образ", реальний рух, подію, інтерпретуючи музику як частину більш звичної для них наочно-образної картини життя.

Поступово емоційність сприймання доповнюється прагненням дітей зрозуміти, що виражає музика, у чому її смисл. Учні початкових класів можуть досить повно визначити емоційний склад музики, дати їй образне пояснення, а завдяки властивій спостережливості почути окремі деталі музичної мови, відтінки виконання.

Здатність до сприймання музики формується у школярів не одразу: в її розвитку можна умовно виділити етапи, які характеризуються певною якістю сприймання і в основному збігаються із загальноприйнятою віковою періодизацією.

На початкових стадіях музичного сприймання велику роль відіграє *моторно-динамічний досвід* (підспівування мелодій, показ рукою звуковисотних співвідношень, рухи й ігри під музику). Згідно із загальними закономірностями сприймання зовнішні практичні дії, поступово вдосконалюючись у внутрішньому плані, переходять у внутрішні дії, які, в свою чергу, також удосконалюються і змінюються: окремі компоненти відповідають або виконуються у більш-менш згорнутому вигляді.

Комунікативний, мовний, руховий і сенсорний досвід становить загальну базу для музичного розвитку дитини, полегшує засвоєння музичної мови і сприяє формуванню навичок музичного сприймання.

Процес формування навичок музичного сприймання включає два аспекти: по-перше, розвиток здатності до диференціації різних компонентів музики; по-друге, художнє осмислення і самотнє наповнення елементів музичної мови. Співвідносячи елементи музичної мови з якимось діями, якостями, мовою, рухами, почуттями, грою, діти вчаться мислити в інтонаційно-образних формах.. Центральною ланкою цього процесу є музична діяльність. Тут на музичний розвиток учнів благотворно діють два чинники: багатство музичних вражень, з одного боку, та їх повторність - з другого.

Сприймання музики не обмежується і не визначається одним лише безпосереднім емоційним враженням - у всій глибині й змістовності воно можливе тільки в контексті інших засобів пізнання, що виходять за межі і музики.

Висновки:

- Для дітей слухання музики тісно пов'язане з руховими переживаннями. їм ближча ритмізована і мальовнича музика, яка відповідає їхньому досвіду і потребам в активних виявах. Реагуючи на музику безпосередньо й активно, діти не усвідомлюють емоційні стани, які нею викликаються.

- Музичний твір діти сприймають цілісно, як єдиний художній образ: не відділяють власне музичні враження від вражень супутніх, не відокремлюючи певні засоби виразності.

- Слухач особливо активний тоді, коли у творі, який сприймається знайомі інтонації виступають у взаємодії з незнайомими, допомагаючи їх осягненню.

- У підході до учнів слід виходити не тільки з їхніх здібностей і музичної підготовки, а з наявного життєвого досвіду.

Література

1. Асаф'єв Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Астаф'єв . - Л. : Музыка, 2-е изд. - 1973. - 144 с.

2. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини / Н. О. Ветлугіна . – К. : Музична Україна, 1978. – 255с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В .В. Давыдова / Л. С. Выготский . – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 534с.
4. Кабалецький Д. Б. Як розповідати дітям про музику? / Д. Кабалецький. – К. : Музична Україна, 1982. – 320 с.
5. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навчально-методичний посібник / О. Я. Ростовський. – КЛЗМН, 1997. – 248 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**Коваленко С.**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інженерної педагогіки та психології Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії

УДК 37.013:377.5:378**ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПТНЗ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ В КОНТЕКСТІ ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

Досліджується процес формування в учнів ПТНЗ ціннісного ставлення до праці в контексті трудової соціалізації. Розглядається характеристика поняття «трудова соціалізація». Наводяться особливості трудової соціалізації в процесі формування в учнів ПТНЗ ціннісного ставлення до праці. Здійснюється теоретичний аналіз змісту праці як цінності. Аналізується взаємозв'язок компетентнісного підходу з аксіологічним підходом. Досліджується спадщина класиків вітчизняної педагогіки А.Макаренка та В.Сухомлинського з позиції аксіологічного підходу.

Ключові слова: соціалізація, трудова соціалізація, формування ціннісного ставлення до праці.

Коваленко С.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры инженерной педагогики и психологии Учебно-научного профессионально-педагогического института Украинской инженерно-педагогической академии

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ПТУЗ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ В КОНТЕКСТЕ ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Исследуется процесс формирования у учащихся ПТУЗ ценностного отношения к труду в контексте трудовой социализации. Рассматривается характеристика понятия «трудова социализация». Приводятся особенности трудовой социализации в процессе формирования у учащихся ПТУЗ ценностного отношения к труду. Осуществляется теоретический анализ содержания труда как ценности. Анализируется взаимосвязь компетентностного подхода с подходом аксиологическим. Исследуется наследие классиков отечественной педагогики А.Макаренко и В.Сухомлинского с позиции аксиологического подхода.

Ключевые слова: социализация, трудовая социализация, формирование ценностного отношения к труду.

Kovalenko S.

candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of engineer-pedagogy and psychology department of UEPA

**THE FORMATION OF VALUABLE ATTITUDE TO LABOUR
OF STUDENTS OF VOCATIONAL SCHOOLS IN THE CONTEXT
OF LABOUR SOCIALIZATION**

The formation of valuable attitude to labour of students of vocational schools in the context of labour socialization is studied. The characteristics "labor socialization" is concerned. The features of labour socialization in the process of formation of valuable attitude to labour of students of vocational schools. The theoretical analysis of the content of labour as value is carried. The relation of the competence approach to axiological approach is analyzed. We study the legacy of the classics of pedagogy A. Makarenko and V. Sukhomlinsky from a position of axiological approach.

Key words: *socialization, labour socialization, the formation of valuable attitude to labour.*

Постановка проблеми. У Концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні зазначено, що головна її мета – підготувати компетентних, інтелектуально й духовно розвинутих інженерів-педагогів, здатних здійснювати освітньо-виховну, соціально-професійну та виробничо-технологічну діяльність згідно з потребами системи професійно-технічної освіти.

У результаті аналізу теорії і практики вищої інженерно-педагогічної освіти було констатовано суперечності між: а) вимогами сучасного суспільства до морально-психологічної підготовленості учнів ПТНЗ до праці як основи їх життєдіяльності та реальним ціннісним ставленням їх до праці; б) соціальною потребою у формуванні самостійної, ініціативної, відповідальної особистості кваліфікованого випускника профтехучилища і традиційною практикою організації трудового виховання у ПТНЗ; в) сучасними вимогами до підготовки майбутніх інженерів-педагогів до трудового виховання учнів професійно-технічних закладів і недостатньою розробленістю в педагогічній теорії змісту, форм і методів такої підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження теоретичних та методологічних засад професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів зорієнтовано на вивчення напрямів їх роботи з екологічного виховання учнів (В. Глуханюк), виховної діяльності у ПТНЗ (Т. Кашпур, А. Макаренко), формування проєктувальних умінь (В. Кошелева), інноваційної педагогічної діяльності (Т. Демиденко), особистісно орієнтованого навчання (Н. Романчук), формування

педагогічної компетентності (О. Сердюкова), формування творчої активності (Т. Столярова) тощо.

Водночас простежуємо дефіцит вітчизняних досліджень, присвячених розробці теоретичних основ й удосконаленню практики професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до формування в учнів ПТНЗ ціннісного ставлення до праці.

Постановка завдання. Дослідження особливостей трудової соціалізації в процесі формування в учнів ПТНЗ ціннісного ставлення до праці.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з того, що аксіологічний підхід передбачає спрямованість педагогічного процесу на засвоєння учнями провідних суспільних цінностей, переведення їх на рівень персональних ціннісних пріоритетів, ми вважаємо, що він здійснюється в рамках більш широкого процесу, а саме процесу соціалізації. Це підтверджується позицією багатьох учених щодо існуючих характеристик соціалізуючого процесу. Так, М. Лукашевич під соціалізацією розуміє „процес становлення особистості як суспільної істоти, у ході якого складаються її різноманітні зв'язки із суспільством, засвоюються орієнтації, цінності норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формується активність і цілісність особистості, набувається соціальний досвід, накопичений людством за весь період розвитку. Індивід виступає і як об'єкт, і як суб'єкт соціалізації, оскільки бере участь у творчо-перетворювальній суспільній діяльності ” [1, с. 23]

Залишаючи осторонь характеристику процесу соціалізації як явища, зазначимо, що вчені класифікують її за різними типами чи видами, акцентуючи свою увагу, в основному, на громадянській, правовій, політичній, статево-рольовій та ін. У цьому переліку є і трудова соціалізація, яка в деяких дослідженнях уключає до себе професійну та економічну соціалізацію. В контексті нашого дослідження ми обмежуємо наш інтерес власне трудовою соціалізацією.

Загальноприйнятого формулювання поняття «трудова соціалізація» в педагогічній науці немає. Найбільш точним, на наш погляд, є формулювання, яке трактує трудову соціалізацію молоді як „постійно діючий процес життєдіяльності молоді особистості, її підготовки та входження у трудову діяльність, оволодіння теоретичними знаннями і практичними навичками зі спеціальності, стандартами й цінностями трудового співтовариства та відтворення накопиченого соціального досвіду за рахунок свого активного впливу на середовище” [2, с. 53] .

Розглядаючи формування у тих, хто навчається в ПТНЗ ціннісного ставлення до праці у контексті трудової соціалізації можна виділити наступні її особливості:

4) Трудова соціалізація за своїми сутнісними характеристиками, змістом, психологічними механізмами, видами, факторами, етапами, педагогічними технологіями становить процес, аналогічний загальному процесу соціалізації особистості, а також є включенням молодого людини в економічну систему суспільства, трудові відносини й трудову діяльність.

5) Педагогічне забезпечення процесу трудової соціалізації включає в себе формування необхідних знань, умінь і виховання певних якостей особистості. У зв'язку з цим, ще більш актуальною є відмежованість навчальних закладів і суспільства в цілому від процесу психологічної підготовки молоді до вступу в трудову діяльність, особливо її соціального супроводу з цього приводу. Це підтверджується відсутністю достатнього науково-педагогічного та правового обґрунтування входження молодого людини в самостійне трудове життя.

6) Трудову соціалізацію можна характеризувати як управління розвитком особистості в суспільно необхідному напрямі. При цьому розвиток є результатом взаємодії як цілеспрямованого процесу трудової соціалізації так і всіх внутрішніх та зовнішніх факторів, що впливають на людину. Ефективне управління розвитком, реалізація конкретних цілей трудової соціалізації стають імовірними лише за умов урахування впливу інших чинників розвитку, виховних потенціалів діяльності та спілкування [2, с.71-72].

7) Трудова соціалізація невід'ємна від тенденцій розвитку суспільного, головним чином, соціального та економічного життя, що включає радикальні зміни системи економічних і трудових відносин: появу різних форм власності; різку трансформацію структури економіки та її державного регулювання; формування нових соціально-економічних груп; скасування обов'язкової трудової зайнятості; зниження або повну відміну соціальних гарантій для багатьох категорій працівників, що раніше мали їх; появу безробіття і недовикористання трудового потенціалу; зміну економіки як сфери людської діяльності та різке збільшення частки галузей, які відносяться до категорій „економіка сервісу”, „економіка інноваційного розвитку”, „економіка знань” тощо.

8) Змістовно з процесу трудової соціалізації пішли в минуле добровільно-примусова праця на комуністичних суботниках, у народних дружинах, на сільськогосподарських роботах радянського періоду. Разом із тим, намітилися деякі позитивні тенденції зростання соціальної активності молоді, які проявляються в самих різних видах волонтерської діяльності.

Така участь у суспільно-корисній праці сприяє розвитку багатьох позитивних особистісних якостей, що визначають ціннісне ставлення до праці.

Переходячи до теоретичного аналізу змісту праці як цінності, ми звертаємося до компетентнісного підходу і його взаємозв'язку з підходом аксіологічним. У педагогіці та психології до цього часу компетентнісний підхід отримав глибоку розробку і став одним із провідних методологічних підходів у наукових дослідженнях. Спираючись на цей великий фонд наукових знань, стосовно до завдань нашого дослідження, зупинимося тільки на класифікації соціальних і особистісних компетенцій, що формуються на основі виховної діяльності у навчальних закладах. До їх числа відносять наступні основні групи компетенцій: морально-етичні, громадянсько-патріотичні, правові, трудові, художньо-естетичні, екологічні, розумові, фізичні, які забезпечують готовність особистості керувати собою. Кожна з них характеризується: а) на пізнавальному рівні розвитку компетентності; б) на чутливому рівні розвитку компетентності; в) на дієвому рівні розвитку компетентності. Деталізуємо тільки одну, цікаву для нас, трудову компетентність. Вона характеризується на пізнавальному рівні як сформованість здатності розуміти необхідність та важливість праці в житті людини; на чутливому рівні як сформованість здатності шанобливо ставитися до праці інших людей, розвиток у відповідності з можливостями віку, прагнення до добродійної конкуренції в різних видах діяльності; на дієвому рівні як сформованість готовності до навчання, суспільно-корисної та інших видів праці, розвиток культури і дисципліни праці [3, с. 152-153].

Таким чином, ми бачимо, що праця розглядається як цінність, яка має певне місце в структурі соціальних і особистісних цінностей, які визначають образ соціальної реальності. Праця розуміється, з одного боку, як основний вид людської діяльності, що має: свідоме передбачення соціально ціннісного результату; усвідомлення обов'язковості досягнення соціально фіксованої мети; свідомий вибір, застосування, вдосконалення або створення знарядь, засобів діяльності та усвідомлення міжособистісних виробничих залежностей і відносин; як соціальна цінність і як концепт-ментальне утворення, яке являє собою значущі усвідомлювані типізовані фрагменти досвіду, які зберігаються в пам'яті людини, як багатовимірне ментальне утворення, у складі якого виділяються образно-перцептивна, понятійна і ціннісна сторони як фрагмент життєвого досвіду, „квант пережитого знання” [4, с. 33].

Не зменшуючи ролі сучасних підходів до трудової соціалізації і трудового виховання, слід зазначити, що сьогодні відкриваються нові

можливості в освоєнні і розробці основ спадщини класиків вітчизняної педагогіки А. Макаренка і В. Сухомлинського з позицій аксіологічного підходу. Як показує аналіз наукових досліджень, виявляються абсолютно нові аспекти в трактуванні досить широко відомих ідей і термінів А. Макаренка. Вводяться в повноцінний науковий обіг його положення та поняття, які знаходяться „в тіні”, ігноруються або були невідомі раніше.

У сучасних умовах ринкової економіки особливої актуальності набувають ідеї А. Макаренка про необхідність відійти від „школи навчання”, створювати „школу-господарство”, формувати у молодого покоління „господарську турботу”, розвивати „господарсько-виробничу” мотивацію, організовувати соціально-економічне виховання. В усій своїй педагогічній діяльності А. Макаренко виходив із того, що база власне виховання, на відміну від навчання, – реальна життєва практика, стійка моральна поведінка у трудовій громаді, єдиному господарському колективі дітей і педагогів.

А. Макаренко використовував два шляхи у формуванні в дітей ціннісного ставлення до праці і в усій системі виховання на основі організації праці: неухильний розвиток господарства, його осначеності, культури – „впровадження колективу в управління цим господарством”, включення працівників у процес господарювання”. Цьому має слугувати відповідна організаційна структура педагогічного закладу, його трудового колективу і система управління ним, поєднуючи адміністративне керівництво та самоврядування, функції управління і виконання.

Прагнення А. Макаренка до подолання суперечності між ефективною працею і педагогічним процесом привело його до ідеї знаменитої їх „паралельної дії ” : вона дозволяє при збереженні специфіки виробництва ставити на перший план його „людський вимір”, завдання виховання: „Тільки праця, що приносить цінності, тільки не збиткове виробництво можуть розглядатися як позитивний виховний засіб” [5, с. 101].

Узагальнення досвіду і наукових праць А. Макаренка, сучасних досліджень спадщини [6] дозволяють наступним чином сформулювати і представити основні компоненти його системи трудового виховання: включення дітей у всі види праці – від найпростіших форм сільськогосподарської праці до участі в виробничій праці на підприємстві, оснащеного новітньою технологією; головне – праця-турбота, а не праця-робота; раціональна організація (система перспективних ліній, різновікові трудові загони) різноманітної трудової діяльності школярів та залучення їх до активної участі у праці на благо народу; творчий характер праці, заснований на усвідомленні його користі та необхідності; головне значення праці не стільки у фізичному розвитку, скільки в духовному, моральному зростанні

людини; виховання в учнів колективізму, працьовитості та громадянського обов'язку; підготовка школярів до свідомого вибору професії і активної трудової діяльності за допомогою систематичної участі у праці на загальну користь; підключення сім'ї до трудового виховання.

Другим великим вітчизняним педагогом В. Сухомлинським була науково розроблена і впроваджена у практику його роботи новаторська система трудового виховання школярів, заснована на аксіологічних засадах. В узагальнюючому вигляді її можна представити сукупністю наступних основних положень: єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного; виявлення, розкриття, розвиток індивідуальності в праці; висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість; рання включеність у виробничу працю; різноманіття видів праці; постійність, безперервність праці; риси продуктивної праці дорослих у дитячій праці; творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук; наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок; загальний характер продуктивної праці; посиленість трудової діяльності; єдність праці і багатоманітного духовного життя.

Як показує аналіз сучасних наукових досліджень у галузі трудового виховання і сьогодні провідні ідеї педагогічних систем трудового виховання А. Макаренка-В. Сухомлинського складають теоретичну і методичну основу формування у дітей і молоді ціннісного ставлення до праці.

Аксіологічний підхід до трудового виховання в даний час реалізується через вирішення проблеми формування соціальної зрілості старших школярів і учнів ПТНЗ. Це обумовлено тим, що на даному віковому етапі починається найбільш інтенсивний соціальний розвиток особистості, а окремі якості, що становлять соціальну зрілість, уже повинні бути сформовані. Хоча дотепер немає загальноприйнятих ясних уявлень про сутність соціальної зрілості, не визначені соціально-психологічні критерії її оцінки, можна вважати, що в основі сутнісних характеристик цього поняття міститься аксіологічний підхід, що передбачає сформованість в особистості сукупності соціальних ціннісних орієнтацій.

Становлення соціальної зрілості у розглянутому нами аспекті – це „багатовимірний і багатоступеневий процес, який можна розглядати під різними кутами зору. По-перше, як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, яка формується, і які ця особистість повинна послідовно вирішити протягом певного періоду часу. По-друге, це процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми побажаннями та нахилами, з одного боку, і потреб існуючої системи суспільного поділу праці – з іншого. По-третє, як процес формування індивідуального стилю життя” [7, с. 91].

Висновки: 1. Формування ціннісного ставлення до праці здійснюється в ході трудової соціалізації, під якою розуміється постійно діючий процес життєдіяльності молодшої особистості, її підготовки та входженні в трудову діяльність, оволодіння теоретичними знаннями і практичними навичками зі спеціальності, стандартами й цінностями трудового співтовариства та відтворення накопиченого соціального досвіду за рахунок свого активного впливу на середовище.

2. Теоретичною основою організації педагогічного процесу щодо формування ставлення до праці на аксіологічних засадах є опора на педагогічну спадщину видатних вітчизняних педагогів А. Макаренка і В. Сухомлинського, які розробили цілісні педагогічні системи трудового виховання, компоненти яких і сьогодні відіграють ключову роль у побудові навчально-виховного процесу. До них ми відносимо ідеї А. Макаренка про включення дітей у всі види праці, про систему перспективних ліній, про працю-турботу, про творчий характер праці, про духовне і моральне зростання особистості в праці та ін.; положення В. Сухомлинського про єдність трудового виховання і загального розвитку, про розвиток індивідуальності в праці, про суспільно-корисну спрямованість праці, про раннє включення у виробничу працю, єдність праці та багатогранного духовного життя.

3. Процес формування ціннісного ставлення до праці має розглядатися як органічна частина формування соціальної зрілості учня ПТНЗ, яка розуміється як усвідомлення себе суб'єктом власної індивідуальності, суб'єктом власного життя і суб'єктом історичного процесу, а також визначення себе відносно напрацьованих у суспільстві критеріїв приналежності до певної сфери суспільних відносин.

4. До найважливіших ціннісних якостей особистості, що характеризує зміст соціальної зрілості учня ПТНЗ, будемо відносити професійну визначеність, самовизначення, здатність до адаптації в суспільстві, відповідальність, самостійність, здатність до компетентної взаємодії з членами суспільства в процесі трудової діяльності.

Література

1. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. Навч.- метод. посіб. / М. П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с.
2. Харченко С. Я. Трудова соціалізація дітей та молоді / С. Я. Харченко, Ю. М. Філіппов, Н. Л. Отрошенко, Е. Г. Ємцева ; Держ. закл. „Луган. нац ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 200 с.
3. Климин С. В. Содержание и методы объективной оценки формирования социальной компетентности в воспитании школьников-подростков / С. В.

- Климин // Мир психологии : Научно-методический журнал. – 2008. – №3 (55). – С. 149-158.
4. Дьяков С. И. Концептуализация субъектом основных ценностей культуры общества в конструировании отношения к труду / С. И. Дьяков // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 7. – С. 32-39.
 5. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 1. – 450 с.
 6. Творча спадщина А. С. Макаренка : осмислення історичного досвіду та інноваційного потенціалу : [монографія] / за заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – 380 с.
 7. Толстых Т. Формирование социальной зрелости старшеклассников / Т. Толстых // Учитель. – 2005. – № 1. – с. 89-93.

Пліско Є.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Донбаського державного педагогічного університету

Паращенко К.

студентка 2-го курсу факультету дошкільної освіти та практичної психології Донбаського державного педагогічного університету

УДК 376.5

ПРИЧИНИ ДИТЯЧОЇ АГРЕСІЇ. ТЕОРІЯ СОЦІАЛЬНОГО НАУЧІННЯ.

У даній статті розглядається теорія соціального навчання, яка має великий вплив на поведінку дітей дошкільного, молодшого шкільного віку та підлітків. Особливо це стосується агресивності, що на сьогоднішній день є дуже частим явищем. Вирішення проблеми агресії є об'єктивною потребою суспільства в зниженні рівня жорстокості та агресивності дітей. Виникає потреба в професійному здійсненні соціально-педагогічної допомоги дітям, схильних до агресивної поведінки. На основі використання теорії соціального навчання, наша пропозиція виробити психолого-педагогічну та реабілітаційну готовність вчителів, педагогів, шкільних психологів та соціальних педагогів до зниження прояву агресії дітей.

Ключові слова: *агресія, теорія соціального навчання, дитина, поведінка людини, суспільство.*

Плиско Е.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы Донбасского государственного педагогического университета

Паращенко К.

студентка 2-го курса факультета дошкольного образования и практической психологии Донбасского государственного педагогического университета

ПРИЧИНЫ ДЕТСКОЙ АГРЕССИИ. ТЕОРИЯ СОЦИАЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ.

В данной статье рассматривается теория социального научения, которая имеет большое влияние на поведение детей дошкольного, младшего школьного возраста и подростков. Особенно это касается агрессивности, что на сегодняшний день является очень частым явлением. Решение проблемы агрессии является объективной потребностью общества в снижении уровня жестокости и агрессивности детей. Возникает потребность в профессиональном осуществлении социально-педагогической помощи детям, подверженным агрессивному поведению. На основе использования теории социального научения, наше предложение выработать психолого-педагогическую и реабилитационную готовность учителей, педагогов, школьных психологов и социальных педагогов к снижению проявления агрессии детей.

Ключевые слова: *агрессия, теория социального научения, ребенок, поведение человека, общество.*

Plisko E.

candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of social pedagogy and social work Donbas State Pedagogical University

Parashchenko K.

student of 2nd year faculty of preschool education and practical psychology Donbass State Pedagogical University

CAUSES OF CHILDHOOD AGGRESSION. SOCIAL LEARNING THEORY.

This article discusses the social learning theory, which has great influence on the behavior of children of pre-school, primary school-age children and adolescents. This is especially true of aggression, that today is a very frequent occurrence. Solving the problem of aggression is an objective necessity of society in reducing violent and aggressive children. There is a need for professional implementation of socio-educational assistance for children exposed to violent behavior. Through the use of social learning theory, our proposal to develop psychological and pedagogical rehabilitation and

willingness of teachers, educators, school psychologists and social workers to reduce aggression child.

Keywords: *aggression, social learning theory, child, human behavior and society.*

Постановка проблеми. Теорія яку ми розглядаємо спрямована на вивчення причин агресивності, пошук засобів попередження і зменшення виявів агресії в дітей будь якого віку та організацію реабілітаційної роботи з ними.

Теорія соціального наuczіння розглядає природу агресії; системний та хронологічний підходи до аналізу соціально-педагогічних явищ і процесів; концептуальні положення про діалектичні суперечності процесу становлення особистості й детермінованість її поведінки зовнішніми та внутрішніми факторами; провідну роль діяльності в особистісному формуванні; концепції гуманізації процесу реабілітації; основні положення соціальної педагогіки про вдосконалення системи реабілітаційних установ та їхнього впливу на особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні боротьба з агресивною поведінкою дітей будь якого віку є дуже актуальна. Цю проблему досліджує А. Бандура. Саме він і є прихильником теорії соціального наuczіння. Його робота „ Підліткова агресія. Вивчення впливу виховання і сімейних стосунків ” присвячена з теми про агресію. Разом із Р.Уолтерсом, А. Бандура розкриває основне формулювання терміну агресія, виявляє сутність процесу соціалізації, поділяє його на умови дотримання при яких це буде здійснюватися.

Е. Еріксон також є дослідником проблеми дитячої агресії та прихильником теорії соціального наuczіння. Він стверджував, що процес становлення агресії у індивіда буде залежить від довіри чи недовіри до дорослих.

Дуже актуальною темою на сьогодні є вплив комп'ютерних ігор на поведінку дітей. Це також відноситься до теорії соціального наuczіння. Дану проблему піднімає О. Мізерна. Вона розглядає комп'ютерну гру як створення іншого світу в людській психіці. Як сконструйований світ, який несе в собі світогляд своїх творців та гравців, їх погляди на те, що є добрим та поганим.

Не можна не згадати про таких вчених як Р. Сіре, Дж. Роттера, І.П. Павлова, Дж. Уотсона, котрі також приділяють увагу боротьби з агресивною поведінкою у дітей.

Нажаль, проаналізувавши наукову літературу з даної проблеми, необхідно зробити висновок, що боротьба з агресивною поведінкою дітей недостатньо розвинута і потребує більш ефективних методів вирішення цього питання.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є відокремлення теорії соціального навчання у боротьбі з агресивною поведінкою дітей будь якого віку. Ця теорія стверджує, що прояв агресії залежить від соціального середовища, в якому перебуває індивід і вважається, на нашу думку, більш актуальною на сьогодні, ніж інші теорії, як наприклад: інстинктивістська теорія, біологічна теорія, фрустраційна теорія, когнітивна теорія, теорія соціальної взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теорія соціального навчання стверджує, що поведінка дитини засвоюється в процесі соціалізації за допомогою спостереження відповідного способу дій при соціальному підкріпленні. Тут зразок поведінки розглядається як засіб міжособистісного впливу.

На сьогодні суттєва увага приділяється вивченню впливу первинних посередників соціалізації, а саме батьків, на навчання дітей агресивній поведінці.

Змістовно важливою для з'ясування сутності і причин агресивної поведінки дітей є робота А.Бандури й Р.Уолтерса „Підліткова агресія. Вивчення впливу виховання і сімейних стосунків”, що повністю присвячена теми «агресія». Процес соціалізації виявляється в розвитку звичних відповідних реакцій, прийнятих у суспільстві, в якому індивід живе. Навчання таким навичкам або асоціаціям вимагає наявності якогонебудь мотиваційного процесу і винагороди.

Вважається, що ефективний процес соціалізації може бути здійснений за дотримання мінімальних умов.

Перша умова полягає в розвитку мотивації залежності, за допомогою якої дитина навчається бажати інтересу, уваги й схвалення навколишніх. Це підкріплення може спричинятися пристосуванням дитини до вимог і заборон, як з боку батьків, так і з боку суспільства. Установлення залежності хоча і є необхідною умовою соціалізації, але не є достатнім.

Істотною умовою розвитку асоціальної агресії є фрустрація, яка виникає за відсутності батьківської любові й при постійному застосуванні покарання з боку або одного, або обох батьків. Якщо батьки постійно карають дитину, її соціалізація може зовсім не здійснитися.

Іншою умовою, що може бути причиною невдачі із соціалізацією, а також викликати ворожість і почуття образи, є непогодженість у вимогах до дитини з боку батьків.

Життя дитини характеризується формуванням базової довіри або недовіри до оточуючого світу через турботу батьків про задоволення індивідуальних потреб дитини. Причому ступінь довіри залежить не від абсолютного вияву любові та піклування, а від якості відносин матері та

дитини. Задача батьків – передати дитині „органічне переконання значущості того, що вони роблять для дитини”. Ранній процес диференціації між внутрішнім та зовнішнім обумовлює початок проєкції та інтроєкції. Значущим є висновок Е. Еріксона, згідно з яким саме ці механізми, опосередковані сформованою базовою довірою чи недовірою, служать відмітною ознакою відносин до суперників та ворогів зрілих індивідуумів, тобто визначають процес майбутнього становлення агресії.

Дитина, досить часто веде себе агресивно, щоб самоствердитися і вдосконалити свій досвід. Цей тип агресії спонукає до конкуренції, яка не є ворожою та деструктивною. Але якщо дитина в процесі взаємодії з оточенням не навчиться сублімувати свої негативні почуття, в неї може закріпитися такий тип агресії, який набуває рис ендогенного бажання спричинити комусь шкоду або зруйнувати щось. У такому випадку агресія стає стабільною рисою особистості, а агресивні реакції – автоматичними.

У міру того як проходить процес соціалізації, дитина навчається заміщати фізичні форми агресивності легше стерпними вербальними. Цей процес, у якому заміняє більш важко стерпну форму, являє собою реакцію переносу. Агресивні імпульси, спочатку спрямовані проти батьків, які змушені створювати фрустраційні ситуації в процесі виховання й контролю дитини, повинні направлятися на інших людей і навіть на неживі об’єкти. Це друга форма переносу, при якій агресивний акт переноситься на те, що спровокувало об’єкта на інший об’єкт і називається об’єктним переносом. Процес соціалізації агресивності включає виховання в дитини здатності реагувати на фрустрацію відносно прийнятним образом.

Засвоєння агресивної поведінки через моделювання полягає в спостереженні за поведінкою інших людей, які ведуть себе агресивно. Широко відомою демонстрацією наслідування поведінки моделі є серія експериментів А.Бандури й Р. Уолтерса, в яких діти спостерігали в коротких фільмах поведінку дорослих різного рівня агресивності. Після перегляду фільму дітям давали можливість пограти з такою ж лялькою, яку вони бачили на екрані. Більш агресивно вели себе діти з групи, якій демонструвалось заохочення агресивної поведінки. Тим самим науковці доводять: поведінка моделі виступає зовнішнім стимулом, що викликає у спостерігача агресивні реакції. Отже, вікарний досвід дає можливість скласти уявлення про можливі наслідки певної поведінки: заохочення агресії посилює агресивність, а покарання - послаблює тенденцію вести себе подібним чином.

Взагалі, пропаганда насильства, в тому числі через ЗМІ, це одна з причин соціальної агресії що належить до теорії соціального научіння. Йдеться річ про викривлення системи духовних цінностей (прагнення до

влади, популярність ідеї „мета виправдовує засоби”) і відповідні соціальні установки (уявлення про світ як про жорстокий і сповнений насилля, орієнтація на досягнення високого матеріального становища, ідеал успішної і впевненої в собі особистості як людини, що “може дати відсіч”).

Також необхідно відокремити роль комп’ютерних ігор в формуванні агресивної поведінки у дітей. В останні роки ця проблема стає все актуальнішою, з’являються роботи, присвячені впливу комп’ютерних та відеоігор на агресивність дітей, особливо юнаків. Теорія соціального навчання стверджує, що ігри з елементами ворожості є навіть більш згубними, ніж телебачення, оскільки ігри вимагають ототожнення гравця з персонажем-агресором, потребують активної участі та сприяють наркотичному звиканню. Відповідно до психоаналітичних теорій агресивні комп’ютерні ігри дозволяють відреагувати витіснені агресивні імпульси. Експериментально виявлено, що вплив комп’ютерних ігор на агресивність опосередковується статтю, віком, особистісними властивостями, ігровим досвідом, тривалістю експерименту, методами діагностики, типом гри.

О. Мізерна бачить комп’ютерні ігри як окремий світ в людській психіці. Комп’ютерна гра несе в собі світогляд своїх творців та гравців, що обрали цей продукт, їх погляди на те, що є добрим та поганим, якої мети варто прагнути і якою ціною. Схильність до комп’ютерного програвання агресивних сцен негативно корелює з духовною культурою.

Серед суспільних факторів, які сприяють розвитку агресивності у дітей є динамічність соціальних процесів, що не дає можливості молодій людині планувати своє життя, встановлювати конкретні строки реалізації тих чи інших цілей. Соціальне самовизначення у багатьох молодих осіб сьогодні супроводжується почуттям неспокою та невпевненості у собі, своєму майбутньому. Ці почуття переростають у замкненість, зниження самооцінки, агресивність.

Агресивна реакція виникає тоді, коли підкріплення здійснюється не тільки зовні, але й за допомогою самопідкріплення, яке залежить від внутрішніх збудників та норм реагування даної особистості. Тому в одних і тих же умовах замість агресії можуть виникнути й інші шляхи виходу із ситуації, що склалась: самозаспокоєння, пошук конструктивного рішення.

Інший представник даної теорії О. Кернберг вказує на особливий інтерес сучасної соціальної психології до пагубних наслідків агресії на індивідів, групи та суспільство в цілому, звідки витікає гостра необхідність „розробки стратегій успішного втручання”. Головну увагу в агресивній поведінці науковець відводить соціальним відносинам між індивідами та групами.

Причини виникнення цієї поведінки пояснюється з точки зору соціальних чинників, до яких відносить соціалізацію, ситуаційно-контекстні змінні, осмислення соціальної інформації в їх взаємодії з індивідуальними диспозиціями.

Зауважимо, що в міру розвитку, дитина усе більше прилучається до норм і цінностей, прийнятих у суспільстві, відбувається процес соціалізації. На основі теорії соціального наочіння, соціалізацію агресії можна визначити як процес і результат освоєння навичок агресивної поведінки й розвитку агресивної готовності особистості в ході придбання індивідом соціального досвіду.

Висновок. Отже, теорія соціального наочіння знайшла широке визнання завдяки двом причинам. По-перше, згідно з цією теорією, агресія представляє собою придбану модель поведінки і тому може бути зменшена за допомогою зовнішнього впливу. По-друге, цей підхід припускає вияви агресії людини тільки в певних соціальних умовах. Зміна умов веде до запобігання або послаблення агресії. Її положення вважаються найбільш ефективними в передбаченні агресивної поведінки, особливо коли є відомості про агресора та соціальну ситуацію. Концепція соціального наочіння є найважливішим теоретичним підходом у вивченні агресивної поведінки і розглядається як механізм навчання через спостереження та непряме підкріплення.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навчальний посібник для студентів вищій навчальних закладів / О. В. Безпалько. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1987. – 384 с.
3. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: [наук.-метод. зб. у 2-х ч. / ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, І. Г. Єрмаков та ін.]. – К.: ІЗМН, 1998. – 524 с.
4. Соціальна педагогіка: навч.-метод. комплекс / А. Й. Капська, М. М. Барахтян, О. В. Безпалько; А. Й. Капська (ред.). – К.: НПУ, 2005. – 302 с.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ**Макимова В.**

аспірант кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

УДК 373.29

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

У статті проаналізовано дослідження проблеми виховання гуманності.

Акцентується увага на проблему реалізації ідей гуманістичного підходу у підготовки дошкільників до навчання в школі, залишається особливо актуальною. Оскільки досить поширеними є явища негуманної поведінки дітей. Що є наслідком авторитарного стилю взаємин, недостатньо високої культури спілкування дорослих з ними.

Інтерес педагогів до освоєння гуманістичних технологій, в основі яких є особистісно-орієнтованого ставлення до дитини, може створити безперервність між дошкільною та початковою ланками освіти.

Ключові слова: гуманізм, гуманістичне виховання, безперервність навчання, особистісно-орієнтоване виховання.

Макимова В.

аспірант кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

В статье проанализированы исследования проблемы воспитания гуманности.

Акцентируется внимание на проблему реализации идей гуманистического подхода в подготовке дошкольников к обучению в школе. Поскольку достаточно распространены явления негуманного поведения детей. Это является следствием авторитарного стиля отношений, недостаточно высокой культуры общения взрослых с детьми.

Интерес педагогов к освоению гуманистических технологий, в основе которых лежит личностно-ориентированного отношения к ребёнку, может создать непрерывность дошкольного и начального звеньями образования.

Ключевые слова: гуманизм, гуманистическое воспитание, непрерывность обучения, личностно-ориентированное воспитание.

Maksymova Vira

postgraduate department of theory and history of pedagogy National Pedagogical University M.P. Dragomanov

IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF A HUMANISTIC APPROACH IN PREPARING PRESCHOOL CHILDREN FOR SCHOOL

The article analyzes the research problems of education of humanity.

Focuses on the problem of realizing the ideas of the humanistic approach in preparing preschoolers for school. Since quite common phenomenon inhuman behavior of children. This is a consequence of the authoritarian style of relationships, not enough high culture of communication of adults with children.

The interest of teachers to the development of humanistic technologies, which are based on student-centered relationship to the child, can create a continuity of preschool and primary education units.

Keywords: *humanism, humanist education, continuous learning, student-centered education.*

Постановка проблеми. Проблема гуманізації освіти набуває глобального характеру. Більшість європейських країн за останні роки реформували свої системи освіти. Найголовнішими тенденціями стали безперервність, інформатизація, перехід на інноваційне навчання, гуманізація освітньо-виховного процесу. Інтегрування України до європейського співтовариства є піднесення української спільноти до найвищого для сучасної епохи рівня цивілізації і культури.

Зберігаючи кращі здобутки, у галузі гуманістичної світової та вітчизняної педагогіки, знайшли своє втілення у таких документах як: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна програма «Діти України», у законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції громадянського виховання», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.» та у Базовому компоненті дошкільної освіти.

Виходячи з пріоритетів державної політики в безперервності між дошкільною та початковою ланками освіти, особливої актуальності набувають проблеми гуманізації усіх сфер життєдіяльності дитини. Виховання повинне базуватися на постійних не скороминущих ідеях і цінностях. Однією з головних завдань безперервної освіти є допомогти дитині в оволодінні наукою життя. Оскільки сучасному суспільству необхідні життєдатні, творчі люди з розвиненим почуттям

відповідальності, гідності, то пріоритетним є ціннісний, соціально-моральний розвиток особистості.

Гуманізм – одна з фундаментальних характеристик суспільного буття і свідомості, сутність якого полягає у ставленні до людини як вищої цінності.

Термін гуманізм дуже багатозначний, оскільки впродовж світової історії його зміст змінювався.

Без культивування моральних цінностей неможливо поліпшити суспільне життя в нашій країні, у цьому переконує суспільне життя.

Не дивлячись на те, що для українців споконвіку велике значення в житті займали морально-духовні цінності, але сьогодні вони не знаходять відповідного місця в системі цінностей підростаючого покоління. Така тенденція простежується на сучасному етапі виховного процесу. Залишаються застарілі способи передачі ціннісного ставлення до світу в готовому вигляді. Гуманізація має випадковий характер у вигляді виховних заходів, які не допомагають розкритися особистості дитини.

На сьогодні освіта не зуміла подолати авторитаризм, кардинально змінити філософію та ідеологію виховання, повернутись до інтересів особистості та її насущних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналізуючи сучасні підходи до гуманістичного виховання, зокрема дітей дошкільного віку, спостерігаємо складний процес переходу від моноідеологізму та ідейної однобічності до демократичних, а відтак – до гуманістичних засад життя суспільства, що знаходить своє відображення в педагогічній науці та практиці.

Значна частина наукових досліджень присвячена проблемі гуманності як однієї з характеристик особистості дитини-дошкільника. Результати досліджень Л. Артемової, Л. Божович, О. Запорожця, С. Карпової, В. Котирло, М. Лісіної, Є. Субботського, Т. Поніманської, Л. Почеревіної, Т. Фасолько, С. Якобсон засвідчили, що на етапі дошкільного дитинства моральні норми є мотивами поведінки. Тому гуманну поведінку особистості можна починати формувати у процесі ознайомлення дитини з відповідними нормами гуманності, які вимагають конкретизації у певній життєвій ситуації.[17]

У дослідженнях педагогів і психологів проблема виховання гуманної поведінки представлена такими проявами, як милосердя (І. Княжева), чуйність (М. Воробйова, Т. Пономаренко), співчуття, співпереживання (Г. Кошелева, Л. Стрелкова), гуманні взаємини (Л. Артемова, А. Гончаренко, В. Котирло, В. Павленчик), турботливість (І. Дьоміна, М. Тимошенко), взаємодопомога (А. Виноградова, Л. Пеньєвська,

Т. Поніманська, Т. Репіна). Формуванню досвіду гуманної поведінки старших дошкільників присвячене дослідження Н. Цуканової. [14]

Наукові підходи до виховання гуманної особистості у сучасних умовах розроблені в дослідженнях В. Білоусової, М. Боришевського, А. Вірковського, С. Гончаренка, Г. Данилової, В. Добровського, К. Дорошенко, Г. Жирської, О. Кононко, Т. Паніманської, О. Ростовцевої, О. Столяренко, Ю. Стежка, Ю. Танюхіна, Т. Шангірей та інших.

Дошкільний вік - це особлива епоха людського розвитку. У цей період дитина вразлива, соціально не адаптована, знаходиться в стадії емоційного і духовно - морального становлення. Переважаючи в українському суспільстві антигуманні зразки чинять негативний вплив на становлення особистості старшого дошкільника у підготовки до навчання в школі. Тому гуманістичне виховання необхідно здійснювати починаючи з дошкільного віку. Проблема робить актуальними численні дослідження, спрямовані на розробку шляхів її вирішення.

Метою написання статті є теоретично обґрунтувати проблему реалізації ідей гуманістичного підходу у підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі.

Виклад основного матеріалу. Зародження гуманізму, як системи ідей, поглядів на людину як на найвищу цінність розпочинається в епоху Відродження. Велику роль у формуванні нового гуманістичного світогляду відіграли такі мислителі як Д. Боккаччо, Леонардо да Вінчі, Д. Бруно, Ф. Рабле, Ф. Бекон, Т. Кампанелла та інші. Гуманістичні погляди епохи Відродження сприяли розвитку освіти і посиленню уваги тогочасної громадськості до проблем виховання, справили відчутний вплив на розгортання процесів у цій сфері.

Символом нового часу в педагогіці став видатний чеський педагог-гуманіст Ян-Амос Коменський, який першим у педагогіці обґрунтував головний принцип гуманістичного виховання, суть якого зводиться до твердження, що «повага людини починається з поваги до дитини».

Становлення системи гуманістичних цінностей пов'язано з іменами французьких матеріалістів XVIII ст. Гельвеція, П. Гольбаха, Д. Дідро, Ж.-О. Ламетрі. Також важливим внеском є положення Ж.-Ж. Руссо, щодо визначення дитинства як самоцінного періоду особистісного розвитку.

На захист гуманістичної освіти рішуче виступали російські мислителі такі як І. Бецькой та М. Ломоносов.

Представники української демократичної думки: Г. Сковорода, М. Коцюбинський, Л. Українка, І. Франко, Т. Шевченко також розуміли, що гуманістичні цінності є основним критерієм людського життя, його

призначення і рішуче відстоювали ідеї гуманізму, добра у навчанні та вихованні.

Визначну роль у пошуку нових гуманних моделей педагогічного процесу майбутньої школи належить видатному українському педагогу – новатору - В.О. Сухомлинському, який сформулював основні завдання і зміст морального виховання, розкрив моральні принципи гуманістичної поведінки дітей. Значне смислове, психологічне навантаження у контексті праць педагога має поняття «внутрішні духовні сили». Адже саме врахування змісту й реального стану внутрішнього світу дитини, постійна турбота про його збагачення, стимулювання забезпечують виникнення того вирішального моменту, коли виховні впливи дорослого і самоактивність дитини зливаються воедино. Психологічна готовність дитини відгукнутися на дію дорослого, сприйнятливості до виховних впливів є визначальною умовою співпраці, взаємодії як однієї з найважливіших характеристик ефективності виховання особистості. [11]

Надумку І. Беха, Л. Коваль, О. Кононко, О. Сухомлинської, сучасна ситуація характеризується тим, що чітку впевненість у тому, що таке, «добро» і «зло», змінила тривожна невизначеність. [16] Серед проблем реформування освіти у теоретико-методологічному аспекті вони виділяють як актуальну проблему нормативність і цінність освіти й виховання. З одного боку, це зумовлюється формалізацією, стандартизацією, створенням освітніх стандартів, а з іншого, - браком виразного уявлення про норми-ідеали, норми-зразки, норми-цінності. Як підкреслює І.Д. Бех, розв'язання цих проблем вимагає особливого підходу до виховання гуманної поведінки дітей, що ґрунтується на постійному творенні загальнозначущих гуманних вчинків як практичному втіленні відповідних норм гуманності.

Найновітнішою концепцією, яка втілює демократичні, гуманістичні ідеї стосовно формування, розвитку особистості, є цілісна сучасна теорія особистісно-орієнтованого виховання, розроблена І.Д. Бехом. Це нова гуманістична філософія, яка є альтернативною авторитарній педагогіці. Тому що, як зауважує І.Д. Бех, гуманізація сучасної освіти є стратегічною метою її реформування оскільки гуманізм – це людяність. любов і повага до людини; вчення, яке розглядає людину як вищу цінність і ціль суспільного розвитку [4].

За словами В.В. Серікова, особистісно-орієнтоване виховання спрямоване на вироблення у підростаючого покоління вміння вирішувати життєві проблеми, робити життєвий вибір моральним шляхом, що вимагає звернення «усередину себе», до своїх витоків. Це - пошук особистістю способів побудови моральної, справді людського життя на свідомій основі,

що пов'язане з відповідями на питання: хто я? як я живу? навіщо так поступаю? чого хочу від життя, від себе, від інших людей?[20]

Особистісно-орієнтована педагогіка бачить свою мету в тому, щоб за допомогою розвитку особистості забезпечити саморозвиток суспільства, оскільки освоєння людиною зовнішнього світу, насамперед, можливо через освоєння самого себе.

Оскільки метою особистісно-орієнтованого виховання є особистість рефлексуюча, здатна до постійного духовного зростання, для цього необхідне створення «Я-концепції» кожним учнем. Оскільки дитина розглядається як суб'єкт виховання, активний співробітник педагога-вихователя, «Я-концепція» займає особливе місце у формуванні особистості.

Висновок. Проблема реалізації ідей гуманістичного підходу у підготовки дошкільників до навчання в школі, залишається особливо актуальною. Оскільки досить поширеними є явища негуманної поведінки дітей, що є наслідком авторитарного стилю взаємин, недостатньо високої культури спілкування дорослих з ними.

Інтерес педагогів до освоєння гуманістичних технологій, в основі яких є особистісно-орієнтованого ставлення до дитини, може створити безперервність між дошкільною та початковою ланками освіти.

Література

1. Абраменкова В.В. Развитие гуманных отношений ребенка и социальная психология детства / В.В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1986. - № 4. – С. 27 – 36.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. - М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
3. Бех І.Д. Біля витоків сутності особистості / І.Д. Бех // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 10-14.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: Навчально-методичний посібник: У 2-х кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 342 с.
5. Бех І.Д. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості / І.Д. Бех // Рідна школа. – 1995. – № 9. – С. 23-25.
6. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [науково - методичний посібник] / М-во освіти України. Ін-т змісту і методів навчання / І.Д. Бех – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: [избр. психол. труды] / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – [3-е изд.]. – М.: МПСИ, Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2001. – 349 с.
8. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 1997. – 165 с.
9. Бондаревская Е.В. Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования. Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии / Е.В. Бондаревская. – Ростов - на - Дону, 1995. – 254 с.

10. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов - на - Дону: Учитель, 1999. – 183 с.
11. Василь Сухомлинський і дошкільня Полтавщини / автор-укладач О.П. Сімон. – Полтава: ПОППО, 2008. – 200 с.
12. Газман О.С. Гуманизм и свобода // Гуманизация воспитания в современных условиях / О.С. Газман. – М., 1995. – С. 3 – 13.
13. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман. – М., 1996. – 193 с.
14. Гончаренко А.М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08 «Теорія та методика професійного виховання» / А.М. Гончаренко – К., 2003. – 20 с.
15. Калмиков Г.В. Випереджаючи свій час: гуманістичний погляд у майбутнє / Г.В. Калмиков // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 4. – С. 116-123.
16. Калуська Л. Василь Сухомлинський – гуманістична педагогіка / Л. Калуська // Дитячий садок. – 2007. – № 34 (418) вересень. – С. 32 - 33.
17. Козлюк О.А. Вплив сім'ї на формування гуманістичного спілкування у старших дошкільників: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих науковців [«Наука, освіта, суспільство очима молодих»] – Рівне: РВВ РДГУ, 2007. – С. 39 – 40.
18. Максимова В.О. Казка як метод гуманістичного виховання дітей дошкільного віку / В.О. Максимова // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 2014 – Вип. 32. - С. 84 – 90.
19. Максимова В.О. Забезпечення наступності й перспективності між дошкільною та початковою ланками освіти / В.О. Максимова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - Видавництво Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2014 - № 2 (285). – С 206 – 211.
20. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологи / В.В. Сериков. - Волгоград, 1994. – 156 с.

ПСИХОЛОГІЯ*Девіс Л.*

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології
Донбаського державного педагогічного університету*

УДК 159.922.7-053.5**РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РІЗНИХ УМОВАХ ВИХОВАННЯ**

У статті проаналізована проблема розвитку самосвідомості молодших школярів, які зростають у різних умовах виховання. Вирішення завдань ефективного розвитку самосвідомості особистості вимагає активного дослідження головних факторів та специфіки і умов формування складових самосвідомості молодших школярів, що виховуються у закладах інтернатного типу порівняно з однолітками із повноцінних сімей.

Формування у молодших школярів адекватного самосприйняття потребує ефективного дослідження цієї проблеми. У ході наукового пошуку було визначено теоретичні підвалини цієї проблеми. Також було досліджено психолого-педагогічні умови розвитку структурних компонентів самосвідомості молодших школярів в умовах психічної депривації.

Викладений у статті матеріал дозволяє побачити яким чином у процесі розвитку основних складових компонентів самосвідомості формуються нові рівні та якості особистості, яка розвивається в умовах депривації сімейної взаємодії.

Ключові слова: *психічна депривація, структурні компоненти самосвідомості, розвиток особистості, психокорекція самосприйняття.*

Девіс Л.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Донбасского государственного педагогического университета*

РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ВОСПИТАНИЯ

В статье проанализирована проблема развития компонентов самосознания младших школьников, воспитывающихся в разных социальных условиях. В ходе научного анализа были определены теоретические принципы и методологические основы изучения данной проблемы. Также были исследованы психолого-педагогические условия становления основных компонентов самосознания младших школьников в ситуации психической депривации, что позволяет создать научную основу для построения

системы психокоррекционной работы по развитию структурных компонентов самосознания детей, воспитывающихся вне семьи.

Ключевые слова: психическая депривация, структурные компоненты самосознания, развитие личности, психокоррекция самовосприятия.

Devis L.

associate professor of department of general psychology SHEE
“Donbass State Teachers Training University”

DEVELOPMENT OF CONSCIOUSNESS OF PERSONALITY IN THE CONDITION OF DOMESTIC DEPRIVATION

This article gives a scientific grounding of the problem, the essence of which is the character of communication and interrelations of child with adults determines the peculiarities of child's development and his attitude to himself and to another people. Self-image as the authors move, arises during a life practice, from experience in individual activity and from communication experience. The main reasons of the problem concerning personal development of boarding-school pupils, can be insolvent and unproductive forms of communication with adults, the lack of psychological comfort and development perspectives.

Key words: psychical deprivation, consciousness, co-operation, development of personality.

Постановка проблеми. У сучасній літературі широко обговорюється проблема людських відношень як емоційного феномену, що проявляється в спілкуванні. Відношення до іншої людини тісно пов'язано з рівнем власної самосвідомості індивіда. Стає очевидною та значна роль, яку відіграє самосвідомість в розвитку і становленні системи відношень особистості. У психологічній науці існує значна кількість досліджень, присвячених проблемі самосвідомості особистості. Уперше ця проблема почала розроблятися в зарубіжній психології. Більшість авторів розглядають самосвідомість з боку своєї структури, як утворення, що складається з трьох компонентів – когнітивного, афективного і поведінкового. Ці компоненти мають відносно незалежну логіку розвитку, але у своєму реальному функціонуванні виявляють тісний взаємозв'язок. Суперечливий досвід дитини у несприятливих соціальних умовах, вносить неузгодженість до структури особистості, може засвоюватися за допомогою захисних механізмів таких, як, наприклад: раціоналізація, тобто пояснення свого нового досвіду. Ті орієнтири, які одного разу були встановлені індивідом у якості критерію його самооцінювання, володіють інерцією і їх реорганізація стає нелегкою справою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній літературі широко обговорюється проблема людських відношень як емоційного феномену, що проявляється у спілкуванні.

Більшість дослідників У. Джеймс, Ч. Кулі, Д. Мід, К. Роджерс вказують на той факт, що самосвідомість може розглядатися як результат засвоєння дитиною певних параметрів відношення до неї з боку батьків. Згідно цих досліджень, у ранній період розвитку особистості дитини будь-які соціальні контакти впливають на її формування, але з того моменту, як сформувалося відношення до себе, воно стає важливим фактором в інтерпретації власного досвіду. Автори підкреслюють, що в процесі розвитку самовідношення індивіда основну роль відіграє зворотний зв'язок і значущі інші. Е. Еріксон висунув і обґрунтував ідею про те, що основи особистісного розвитку дитини закладаються на стадії від народження до 18 місяців. У цей період дитина повинна набути почуття довіри до оточуючого світу, що і є основою формування позитивних уявлень про себе. В атмосфері любові і безумовного прийняття у дитини закладаються основи для її майбутніх контактів з іншими людьми і для формування позитивного відношення до себе (1).

За даними учених саме в дитинстві сукупність усіх уявлень про себе є найменш структурованою і володіє в даний період найбільшою пластичністю. На думку авторів, у ранньому періоді в дитини можливості кола спілкування і критеріїв самооцінювання суттєво обмежені. Дитина спілкується в основному з матір'ю, якщо між дитиною і дорослим склалися відношення, наповнені любов'ю, то вона набуває ґрунтовності для позитивного самовідношення. Дослідження психологів підтверджують концепції у відповідності з якими дитина оцінює себе настільки, наскільки оцінюють її оточуючі люди і втрачається своя гідність у тій мірі, у якій зазнає негативне відношення до себе з боку оточуючих.

Таким чином, більшість дослідників, зокрема Д.Боулбі, Д.Мід, С.Кулі та інші, виділяють положення про те, що тип взаємовідношень, що складається між дитиною і батьками або дорослими, які опікуються, є вирішальним фактором для розвитку її самосвідомості (5).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Незважаючи на загалом достатню розробленість зазначеної проблеми в сучасній психології, теоретичні засади та психолого-педагогічні умови формування компонентів самосвідомості молодших школярів у різних умовах виховання досі не визначалися предметом конкретних досліджень сучасних психологів. Поза увагою науковців залишилися зокрема важливі питання впливу на становлення структурних компонентів самосвідомості молодших школярів загальноосвітніх шкіл та вихованців інтернатного типу соціальної ситуації розвитку, рівня та специфіки їхнього психічного розвитку та взаємостосунків із дорослими та однолітками.

Мета нашого дослідження – проаналізувати особливості розвитку компонентів самосвідомості школярів, які виховуються в загальноосвітніх школах та в закладах інтернатного типу, визначити теоретичні засади та умови їх формування у різних соціальних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У вітчизняній психології самосвідомість тлумачиться як специфічна форма свідомості, направлена на усвідомлення самого себе суб'єктом діяльності, на усвідомлення свого місця в системі існуючих відношень і слугує одним із способів регулювання відношень людини зі світом і самим собою.

Науковці підтверджують свою думку такими доводами: основи уявлення про себе закладаються в ранньому віці, коли значущими людьми для дитини є дорослі, в основному батьки, взаємодіючи з якими дитина отримує зворотний зв'язок, що дозволяє їй вибрати уявлення про саму себе і відношення до себе. Схвалення значущих інших створює у дитини позитивний образ самої себе, постійне покарання, акцентування на невдачах сприяє появі негативного самовідношення. При цьому велику роль відіграє інтелектуальний розвиток дитини, який, на думку багатьох зарубіжних дослідників, підвищує адаптивні можливості індивіда. У той час, як інтелектуальна недостатність звужуючи самосвідомість дитини, негативно впливає на її самосвідомість і само відношення (5).

Існує ще один немало важливий фактор, який значно впливає на самовідношення дитини. Це той вплив, який виявляє на неї відношення ровесників. Зі вступом до школи самовідношення дитини, указує ряд зарубіжних дослідників, підтверджується різноманітними змінами, під впливом нового для неї соціального оточення. Як правило, успішна діяльність, більш високий рівень компетентності зазвичай піднімає самооцінку дитини. Її саморозуміння і самовідношення видозмінюється під впливом порівняння своїх результатів з результатами ровесників (3).

Дослідження закордонних учених показали, як залежить самовідношення від зворотного зв'язку. Вони вивчали негативний зворотний зв'язок і довели, що при цьому відбувається зниження рівня самоповаги індивіда, а також різко зростає тривожність, яка утруднює спілкування і знижує пізнавальну діяльність дитини. Це дозволило авторам зробити досить важливі зауваження щодо способу повідомлення дитині негативної інформації – необхідності надати дитині психологічної підтримки, по можливості нейтралізуючи наслідки невдач. Як обґрунтовують науковці, основи шкільного життя пронизують взаємодію учителя й учня, у процесі якого вони постійно оцінюють один одного. У ході цієї взаємодії формуються установки й очікування, пов'язані з поведінкою один одного (2).

Більшість психологів, досліджуючи самовідношення учнів, які погано навчаються, встановив, що значна їх кількість володіє низькою самооцінкою. Автор пояснює це тим, що учитель постійно порівнює їх з іншими, більш успішними дітьми, наносячи тим самим шкоду самовідношенню дитини. Дослідження підтверджують думку про те, що більшість дітей, які відчують негативне відношення до себе, не проявляють особливої активності в процесі навчальної діяльності, оскільки в учителя на початку сформувалась певна установка на дитину як на слабого «недорозвиненого» учня.

Автори також вказують на необхідність організації таких відношень між дорослими і дітьми, у яких могла б проявитися готовність дорослого прийняти особистість дитини такою, яка вона є, що повинно сприяти розвитку в неї адекватного уявлення про себе. Роль учителя полягає в тому, що він повинен направити дитину до реально досяжних цілей, допомагати їй в оволодінні предметом і головна умова при цьому – оцінювати її успіхи не стільки відносно будь-яких зовнішніх стандартів, скільки відносно динаміки власного розвитку (4).

Висновки. Дослідження психологів обґрунтовують взаємозв'язок між наступними порушеннями розвитку самосвідомості і недорозвитком почуття власної цілісності. У зв'язку з цим психологи підкреслюють роль контактів з матір'ю та соціальним оточенням, які створюють основу для накопичення дитиною досвіду, що допомагає їй усвідомити свої якості та можливості. Таким чином науковцями виявлено високий взаємозв'язок між рівнем особистісної депресії і рівнем самосприйняття, а також виявлена висока кореляція між розвитком когнитивного компоненту самосвідомості дитини і відчуттям особистісної захищеності. Стає очевидним і знаходить своє підтвердження також думка про вплив раннього тілесного досвіду на розвиток відношення індивіда до себе.

Література

1. Джеймс У. Психологія / У. Джеймс / [Под. ред. Л.А.Петровской]. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с. — (“Классики мировой психологии”).
2. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу / [Перевод с англ. Татлыбаевой А.М.] — СПб. : Евразия, 1999. — 478 с.
3. Нюттен Ж. Мотивация : [Пер. с франц.] / Ж. Нюттен // Вопросы мотивации и эмоций. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1973. — Вып. 1. — С. 5 – 130.
4. Хьелл Л. Теории личности : основные положения, исследования и применение / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер / [Перевод С.Меленевской и Д.Викторовой]. — СПб. : Питер Пресс, 1997. — 606 с.
5. Bowlby J. Maternal care and mental health. Geneva: World Health Organization, 1951.

Єгорова О.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологи
Донбаського державного педагогічного університету*

Мелоян А.

*кандидат психологічних наук, професор кафедри прикладної психології
Донбаського державного педагогічного університету*

Євдокимов О.

*асистент кафедри прикладної психології Донбаського державного
педагогічного університету*

УДК 159. 964.21.-057.87

ПРОЯВИ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ У СТУДЕНТІВ З СОМАТИЧНИМИ СКАРГАМИ

У статті представлено аналіз теоретичних основ дослідження проблеми внутрішньоособистісного конфлікту та соматичних хвороб в контексті медико - психологічних теорій. Результати дослідження показали, що емоційні, поведінкові порушення та соматичні скарги більш притаманні юнакам з високим рівнем внутрішньоособистісного конфлікту (ВК). Спостерігається депресія, тривога, стан психічної напруги, незадоволеність життям. Одержані результати також дозволяють впевнитися у наявності зв'язку не тільки між особливостями емоційної й поведінкової сфери та рівнем ВК студентів, але й між соматичними проблемами та скаргами. Це дає можливість для налагодження психологічного супроводу проблемних осіб у вищій школі. З корекційно - профілактичною метою розроблено тренінг для подолання високого рівню внутрішньоособистісного конфлікту у студентів. Намічені перспективи дослідження.

Ключові слова: *внутрішньоособистісний конфлікт, соматичні скарги, взаємозв'язок.*

Егорова Е.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии
Донбасского государственного педагогического университета*

Мелоян А.

*кандидат психологических наук, профессор кафедры прикладной
психологии Донбасского государственного педагогического университета*

Евдокимов О.

*асистент кафедры прикладной психологии Донбасского
государственного педагогического университета*

ПРОЯВЛЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА У СТУДЕНТОВ С СОМАТИЧЕСКИМИ ЖАЛОБАМИ

В статье проанализированы теоретические основы исследования проблемы внутриличностного конфликта и соматических болезней в контексте медико - психологических теорий. Рассмотрены особенности проявления внутриличностного конфликта и соматических жалоб у юношей из разных групп. Раскрыты особенности взаимосвязи внутриличностного конфликта и показателей соматических жалоб студентов. С коррекционно - профилактической целью разработан тренинг для преодоления высокого уровня внутриличностного конфликта у студентов. Намечены перспективы исследования.

Ключевые слова: *внутриличностный конфликт, соматические жалобы, взаимосвязь.*

Egorova E.

*Ph.D. of psychological sciences, associate professor of applied psychology
department of Donbas State Pedagogical University*

Meloian A.

Ph.D, Associate Professor, Head of Applied psychology department of DSPU

Evdokimov O.A.

*assistant professor of applied psychology department of Donbas State
Pedagogical University*

DISPLAYS OF INTRAPERSONAL CONFLICT IN STUDENTS WITH SOMATIC COMPLAINTS

Theoretical bases of research of problem of intrapersonal conflict and somatic illnesses are analysed in the context of medical and psychological theories; the features of display of intrapersonal conflict and somatic complaints are considered for youths from different groups; the features of correlation of intrapersonal conflict and indexes of somatic complaints of students are exposed; the training program was formed for correction and preventive of high level of intrapersonal conflict of students; the perspectives of further study are marked.

Key words: *intrapersonal conflict, somatic complaints, correlation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку суспільства відмічається тенденція до зростання невротичних розладів серед юнаків [7]. При існуючих умовах отримання освіти у вищих учбових закладах можна віднести до специфічного виду діяльності, пов'язаного з високим рівнем психічних і фізичних навантажень, з дефіцитом часу, необхідністю засвоювати в стислі терміни великий об'єм інформації, підвищеними вимогами до вирішення проблемних ситуацій, суворим контролем і регламентацією режиму. Напружений ритм життя підвищує схильність до невротичних реакцій, психогенних розладів, що викликаються внутрішніми конфліктами (або ВК), сварками між людьми, самотою, страхом, пережитими страшними або сумними подіями [5], а також всілякими захворюваннями [6]. Відсутність резервів психічного і фізичного здоров'я, висока тривожність і на цьому фоні виражений страх може призвести до розвитку у юнаків психосоматичних порушень.

У грецькій філософії була досить поширеною думка про вплив душі і духу на тіло. У діалозі «Хармід» Платон розповідав Сократу про одного хлопця, який страждав головним болем: Якщо буде добре з очима, то добре піде і з головою, а якщо буде добре з головою, то буде добре і всьому тілу, а тіло не можна лікувати без душі. Бо від душі йде все - як добре, так і зле, як на тіло, так і на всю людину... А душа повинна лікуватися особливими цілющими розмовами... Проте ці цілющі розмови повинні бути і красивими мовами. Завдяки мовам такого роду в душі переважає розсудливість. Платон говорить в цьому діалозі про те, що, по сучасних уявленнях, визначає можливість психосоматичного мислення і реагування: завдяки лікуванню голови хлопець зможе поліпшити все своє душевне життя [8].

У нашій роботі ми торкнулись теми взаємозв'язку соматичних порушень з внутрішньоособистісним конфліктом, оскільки вивчення ВК визначається малим числом спеціальних досліджень, присвячених цій проблемі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. За оцінкою А. Анцупової і А. Шипілової, до кінця ХХ століття проблемі внутрішньоособистісного конфлікту було присвячено лише 8% публікацій у вітчизняній психології, тоді як на вивчення міжособистісних конфліктів доводиться близько 83% робіт [1]. Більшість досліджень внутрішньоособистісного конфлікту належать зарубіжним авторам (А. Адлер, К. Левін, Н. Міллер, Л. Фестінгер, З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг, І. Ялом та ін.) Серед вітчизняних дослідників внутрішньоособистісний конфлікт

вивчався в основному представниками клінічного напрямку, що розглядали його як основу виникнення невротичних реакцій (Агарков В., Василюк Ф., Донченко Є., Кузнєцова Л., Мерлін В., М'ясищев В., Столін В., Титаренко Т., Фанталова О., Шапарь В. та ін.) [1; 4; 5; 6]. Виділяють певні теорії, критерії, причини та види внутрішньоособистісних конфліктів.

Соматопсихологія виходить з визнання єдності соматичного і психічного, організму і особи у всій складності їх співвідношень. Цій проблемі у минулому приділяли велику увагу найбільш видатні вітчизняні та зарубіжні лікарі. Не взираючи на різні психологічні підходи до проблеми, єдиного цілісного вчення про соматопсихологію не існує. (Ф. Бассін, Т. Царегородцев й Г. Шингаров, І. Вітенко, К. Биков й І. Курцин, Г. Морозов й М. Лебединський, Д. Ісаєв, К. Кіскер, Г. Фрайберг, Г. Розе й Е. Вульф, І. Малкіна – Пих, В. Ніколаєва, Л. Панін й В. Соколов та ін.) [3; 6; 7].

Характер соматичної хвороби *впливає* на психічний стан хворого, так і особливості особистості самого хворого істотно впливають на виникнення тих чи інших захворювань. Ступінь психічних та інших порушень, їх розвиток, протікання і результат значною мірою залежать від особливостей і складності соматичного захворювання. За даними дослідників, у юнацькому віці спостерігаються такі психосоматичні хвороби, як: болі голови, шлунку, хребту та ін. [7].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті внутрішньоособистісний конфлікт (або ВК) розглядаємо як гостре негативне переживання через наявність протиріч усередині особистості, що порушують цілісність «Я» людини, знижують її активність та можуть бути руйнівними (наприклад, для шлунку). Для нашого дослідження важливим є вивчення взаємозв'язку ВК і соматичних порушень у студентів та визначення шляхів психокорекційної роботи.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження проводилося на базі ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет” м. Слов'янська Донецької області. В експерименті брали участь 53 студенти з кількох факультетів 3-4 курсів; з них 25 юнаків та 28 дівчат віком 19-20 років.

Реалізацію експерименту забезпечували: *методи* (бесіда; спостереження; групове анкетування (авторська анкета)) та методики: методика Дембо - Рубінштейн (в модифікації А. Прихожан); методика «Дім. Дерево. Людина.» Дж. Бука, в адаптації Р. Беляускайте; «Дитячий опитувальник неврозів (ДОН) В. Седнева, З. Збарського, А. Бурцева, - які є надійні та відповідають завданням експерименту. Значущість показників оцінювалась за допомогою лінійної кореляції Пірсона та t - критерію Ст'юдента.

За результатами нашого дослідження нами були отримані наступні дані:

Як показав *метод анкетування*, 58% опитуваних студентів мають сіблінгів (брата або сестру); 17% учнів часто відчують почуття незадоволеності при досягненні певного успіху. Більше половини досліджуваних вважають себе впевненою людиною, не ставлять важко досяжні цілі, часто опиняються в ситуації вибору між двома протилежними рішеннями. При цьому абсолютна більшість юнаків усвідомлюють сенс свого життя (87%), задоволені своїм життям (80%) та часто мають гарний настрій (77%).

Завдяки *методиці Дембо - Рубінштейн* були виявлено, що у юнаків існує розбіжність рівня самооцінки та рівня домагань, й ми констатували наявність внутрішнього конфлікту високого рівню у 22,5 % осіб. Також у студентів з внутрішнім конфліктом неадекватно високий рівень домагань, а у досліджуваних з нормальним розвитком відповідає реальним умовам. Самооцінка юнаків з нормальним розвитком в більшості випадків адекватна рівню домагань, у студентів з ВК - не відповідає рівню домагань, що спричиняє дисгармонію розвитку особистості, веде до внутрішніх особистісних суперечок. Також були виділені групи юнаків: група Гв з високим рівнем внутрішньоособистісного конфлікту (11 осіб, або 20,7%) та група Гн – з низьким рівнем ВК (5 осіб, або 9,4%)

За *методикою „Дім. Дерево. Людина”*, в групі студентів з низьким рівнем ВК найбільше виражені тривожність (53%) та ворожість (53%) – показники на середньому рівні; найменше проявляються – недовіра до себе, почуття неповноцінності та депресивність (всі показники низького рівню – 33%).

В групі юнаків з високими показниками ВК переважає тривожність (високого рівню, 79%); середній рівень має незахищеність (58%). Найнижчі показники по шкалі «почуття неповноцінності» (33%). Порівняння груп юнаків між собою також виявило певні розходження (див. табл. 1).

Таблиця 1

Середні показники емоційних порушень в групах студентів

Шкали	Х сер. по групі		t – критерій Ст'юдента	Значущість показників
	Гн	Гв		
Незахищеність	40	58	1,693	Не значимо
Тривожність	53	79	3,693	p<0,01
Недовіра до себе	33	50	2,325	p<0,05
Почуття неповноцінності	33	33	0,005	Не значимо

Ворожість	42	53	1,729	Не значимо
Конфліктність (фрустрація)	46	47	0,358	Не значимо
Труднощі спілкування	38	40	0,928	Не значимо
Депресивність	33	42	2,421	p<0,05

Так, особи з високим рівнем внутрішньоособистісного конфлікту більш незахищені (не значимо), більш тривожні (значимо при $p<0,01$), проявляють недовіру до себе (значимо при $p<0,05$), частіше проявляють ворожість (не значимо), конфліктність (не значимо), труднощі у спілкуванні (не значимо), більш депресивні (значимо при $p<0,05$). Показники почуття неповноцінності в обох групах співпадають і дорівнюють 33%.

Підрахування коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона виявило, що зростання внутрішньоособистісного конфлікту у студентів (див. табл. 2) сприяє прояву у них недовіри до себе (0,63), почуття неповноцінності (0,43), незахищеності (0,34), тривожності (0,32), конфліктності (0,32), ворожості (0,24), депресивності (0,21), та труднощів у спілкуванні (0,12).

Таблиця 2

Показники кореляції емоційних порушень та внутрішньоособистісного конфлікту у студентів

Шкали	ВК	Рівень статистичної значущості
Незахищеність	0,34	-
Тривожність	0,32	-
Недовіра до себе	0,63	p<0,01
Почуття неповноцінності	0,43	p<0,10
Ворожість	0,24	-
Конфліктність	0,32	-
Труднощі спілкування	0,12	-
Депресивність	0,21	-

Як показала методика ДОН та авторська анкета (див. табл. 3), у студентів групи Гв з високим рівнем ВК у порівнянні з групою Гн частіше проявляються астения (не значимо), вегетативні розлади (значимо при $p<0,01$), порушення сну (значимо при $p<0,05$), головний біль (не значимо), більш типові шлункові (не значимо) та ревматичні (не значимо) скарги.

Таблиця 3

Середні показники соматичних порушень в групах юнаків

Шкали	Х сер. по групі		t – критерій Ст'юдента	Значимість показників
	Гн	Гв		
Астенія	41	49	1,693	Не значимо
Вегетативні розлади	52	72	3,391	p<0,01
Порушення сну	42	61	2,485	p<0,05
Головний біль	32	35	0,005	Не значимо
Шлункові скарги	43	58	1,729	Не значимо
Ревматичні скарги	47	53	0,358	Не значимо

У ході кореляції було виявлено, що при наявності ВК не завжди має місце порушення поведінки школярів (0,20) (див. табл. 4).

Таблиця 4

Показники кореляції емоційних й поведінкових порушень та внутрішньоособистісного конфлікту у студентів

Шкали	ВК	Рівень статистичної значущості
Депресія	0,51	p<0,05
Порушення поведінки	0,20	-
Тривога	0,43	p<0,10
Незадоволеність життям	0,43	p<0,10
Стан психічної напруги	0,33	-

Але для таких осіб характерні прояви тривоги (0,43 та депресії (0,51), незадоволеність життям (0,43) та стан психічної напруги (0,33), що може проявлятися у загальному стані напруження та відчутті загрози, у зниженні життєвого тону, сповільненості темпу мислення та руху, відчутті туги, пригніченості, безвихідності. Також кореляційний аналіз виявив наявність зв'язків соматичного характеру (див. табл. 5).

Так, юнаки з ярко вираженим внутрішньоособистісним конфліктом характеризуються частими проявами *астенії* (0,71), що викликає підвищену виснаженість, слабкість, роздратованість, афективну лабільність з переважанням зниженого настрою.

Мислення відрізняється уповільненням осмислення, ускладненням асоціацій. З порушень пам'яті найбільш типовим є ускладнення

відтворення у поєднанні із слабкістю запам'ятовування. В емоційній сфері переважає млявість спонукань та байдужість.

Також ймовірні *вегетативні розлади* (0,4) та *порушення сну* (0,5), типові *шлункові* (0,65) та *ревматичні* (0,53) скарги; можливі *головні болі* (0,29).

Таблиця 5

Показники кореляції соматичних скарг та внутрішньоособистісного конфлікту у студентів

Шкали	ВК	Рівень статистичної значущості
Астенія	0,71	$p < 0,01$
Вегетативні розлади	0,42	$p < 0,10$
Порушення сну	0,52	$p < 0,05$
Головний біль	0,29	-
Шлункові скарги	0,65	$p < 0,01$
Ревматичні скарги	0,53	$p < 0,05$

На основі результатів діагностичного експерименту була розроблена *корекційно-профілактична програма* по зниженню внутрішнього конфлікту у юнаків. Програма [2] включає ігри, вправи тощо і розрахована на 9 занять. З метою проведення корекційно-профілактичної роботи нами була відібрана експериментальна група в кількості 14 осіб, куди ввійшли студенти з високим та середнім рівнем ВК.

Після проведення формуючого експерименту у юнаків зменшилися показники внутрішньоособистісного конфлікту та емоційних порушень. Це вказує на ефективність проведення роботи по психокорекції. Ті форми емоційних порушень, що залишились без зміни, потребують допоміжного дослідження.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, проведене дослідження показало наявність суттєвих відмінностей у прояві емоційних й поведінкових порушень та соматичних скарг в вузі та вдома у студентів обох груп. Також були виявлені коефіцієнти Пірсона, що на помірному рівні притаманні особам з різними соматичними проблемами, і які дають змогу налагодити спеціальну роботу з корекції внутрішньоособистісних конфліктів у студентів. Перспективою нашого дослідження є вивчення гендерних відмінностей у прояві ВК у юнаків.

Література

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов – М.: А-Приор, 2010. - 64 с.
2. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев – СПб.: Речь, 2002. - 174 с.
3. Вітенко І.С. Зміни психіки при соматичних розладах — актуальна проблема медичної психології / І.С. Вітенко // Практична психологія і соціальна робота. — 2000. - № 4. - С 31-32
4. Конфлікт внутрішньоособистісний // Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / Під кер. В.В. Шапаря. – Харків: ПРАПОР, 2009. – С. 199.
5. Кузнецова Л.Б. Внутриличностные противоречия студентов вузов / Кузнецова Л.Б. – Белгород: БелГУ, 2006. – 196 с.
6. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика / И.Г. Малкина-Пых – М.: Эксмо, 2009. – 1024 с.
7. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику / В.В. Николаева - М.: МГУ, 1987. - 163 с.
8. Панин Л.Е., Соколов В.П. Психосоматические взаимоотношения при хроническом эмоциональном напряжении / Л.Е. Панин, В.П. Соколов – М.: Медицина, 1981.– 520 с.

Коломієць М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, психології та менеджменту освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

УДК 37.018.11

ПРОБЛЕМИ СПІЛКУВАННЯ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ В УМОВАХ КРИЗОВОГО СТАНУ СУСПІЛЬСТВА

У статті розглядається проблема спілкування батьків і дітей, детермінована сучасними умовами життя суспільства. Наведено результати емпіричного дослідження, на підставі яких визначено основні проблеми спілкування батьків і дітей-підлітків.

Ключові слова: сімейне виховання, спілкування батьків і дітей, проблеми спілкування.

Коломиец Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, психологии и менеджмента образования, Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСНОГО СОСТОЯНИЯ ОБЩЕСТВА

В статье рассматривается проблема общения родителей и детей, детерминированная современными условиями жизни общества. Приведены

результаты эмпирического исследования, на основании которых определены основные проблемы общения родителей и детей-подростков.

Ключевые слова: семейное воспитание, общение родителей и детей, проблемы общения.

Kolomiets M.

Pedagogical sciences candidate, Associate professor of the chair of General Education, Psychology and Educational Management. Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university.

PARENTS AND CHILDREN COMMUNICATION PROBLEMS IN THE CONTEXT OF CRISIS IN SOCIETY

This article deals with the problem of communication between parents and children under conditions of modern of society. It has been stated that family communication is an important element of the child's personality development, the first school of intellectual, moral, aesthetic and physical education. But in social change, the rejection of the former totalitarian system of moral values without its replacement by elaborate and systematically developed hierarchy of adopted in the civilized world universal ideals, norms of human behavior, the number of families who have difficulties in communication with children increases.

The results of empirical study has shown that today the problem of family communication is very important because both many parents and children assert that they have problems in communication, in particular insincerity and secrets between teenagers and their parents. One of the main reasons that contribute to the emergence these problems is lack of quality time devoted by parents to their children.

Keywords: family education, communication of parents and children, communication problems.

Постановка проблеми. Моральна і соціально-психологічна ситуація, що склалася внаслідок кардинальних змін у суспільстві протягом останніх десятиліть, характеризується змінами моральних і ціннісних орієнтацій, посиленням руйнівних тенденцій у свідомості та поведінці людей, суперечливим поєднанням прогресивних і консервативних елементів у баченні як сучасного, так і майбутнього практично в усіх суспільних групах і верствах, у тому числі і у школярів. Традиційно головним інститутом виховання підростаючого покоління є сім'я, адже те, що людина в дитячі роки здобуває в сім'ї, зберігає протягом усього життя. За тривалістю свого впливу на особистість жоден з інститутів виховання не може зрівнятися з родиною, у якій закладаються основи особистості дитини. На особливому значенні сім'ї у вихованні майбутнього громадянина акцентує увагу В.Постовий, який вважає, що сімейне виховання дитини забезпечує засвоєння національних і суспільних

цінностей, духовної культури. «Саме завдяки сім'ї, сімейному вихованню ми зможемо подолати ті численні негаразди, які випали на долю теперішнього покоління» [4, с.71].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема сімейного виховання розкривається у працях відомих зарубіжних і вітчизняних науковців минулого та сьогодення: І. Беха, О. Богданова, А. Ільченко, В. Леві, Т. Поніманської, В. Постового, Ф.Прокоповича, О. Савченко, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К.Ушинського та ін. Автори наголошують на важливості різних напрямів сімейного виховання, як морального, естетичного, фізичного, трудового, розумового. На думку В.Сухомлинського, «Сім'я з її взаємовідносинами між дітьми і батьками – перша школа інтелектуального, морального, естетичного і фізичного виховання» [6, с.12)]. У своїх дослідженнях автори вказують на можливість спотворення у майбутньому людської особистості внаслідок батьківських помилок у вихованні своїх дітей. Найбільш поширеною причиною проблем у взаєминах батьків та дітей є проблеми у спілкуванні. «Стосунки між батьками і дітьми вважаються позитивними, якщо вони насичені контактами і негативними, якщо спілкування з дитиною зводиться до мінімуму. Проте негативний досвід спілкування може становити неабияку загрозу для психічного здоров'я дитини, її емоційного благополуччя і, звичайно, для усєї майбутньої долі дитини» [2, с.67].

Метою статті є дослідження проблем у спілкуванні батьків і дітей у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна енциклопедія визначає сімейне виховання як одну із форм виховання молодих поколінь, що поєднує цілеспрямовані дії батьків з об'єктивним впливом сім'ї. «Під сімейним вихованням розуміємо всю систему внутрішньосімейної взаємодії, яка формує цінності, орієнтації, систему потреб, інтересів, звичок, поведінку дитячої особистості» [1, с.827]. На сьогодні через вплив різних чинників погіршуються внутрішньосімейні стосунки, зростає кількість конфліктів у сім'ї, порушується загальний мікроклімат сім'ї. На цей процес впливає велика кількість факторів як внутрішньо сімейних, так і соціально-економічних та психологічних. На думку В.Постового, «На сучасну українську родину суттєво впливає соціально-психологічний фактор, що існує в країні. Це руйнація колишньої тоталітарної системи моральний цінностей без ефективної, детально і системно розробленої заміни її ієрархією прийнятих у цивілізованому світі загальнолюдських ідеалів, гуманних норм поведінки. ... Близько 54% батьків формально ставляться до виховання, зосереджуючи увагу, в основному на таких проблемах, як навчання в школі, слухняність, одяг, харчування» [3, с.34].

Таке формальне ставлення батьків до виховання дітей сприяє виникненню труднощів у взаємовідносинах з дітьми, особливо у підлітковому віці.

Також можемо зазначити: на виховання дитини впливає і те, що батьки не в достатній мірі приділяють час на проведення сімейного дозвілля, спілкування у колі сім'ї, обговорення питань чи проблем кожного члена сім'ї. Проведення часу батьків з дітьми на сьогодні досить одноманітне. У багатьох сім'ях відсутні єдині погляди на виховання дитини, розподіл обов'язків у вихованні дитини (у більшості випадках основну турботу покладено на матір).

«У вихованні велику роль відіграє слово - зазначав В.Сухомлинський. - Але необхідно безліч умов для того, щоб слово-повчання про те як жити, доходило до юних сердець» [5, с.557]. Логічним є і твердження В.Постового стосовно проблеми спілкування батьків і дітей: «Звуження кола спілкування, спільних занять, їх одноманітність збіднюють виховний потенціал сім'ї, негативно позначаються на внутрішньосімейних взаєминах. За даними фахівців, невдоволення дітей своїми взаєминами з батьками досить високе. Тому така проблема вимагає підвищеної уваги» [3, с.35].

Отже, перераховане вище впливає на закріплення у дитини певного стилю поведінки, рис характеру і не завжди цей вплив є позитивним.

У процесі характеристики педагогічних проблем взаємовідносин підлітків і батьків, виникає необхідність дослідження їх на прикладі конкретної групи. Нами було проведено дослідження груп учнів сьомих класів Глухівських ЗОШ I-III ступенів № 2, 3, 6, використано методи анкетування та бесіди з учнями і їх батьками. Проаналізуємо отримані результати.

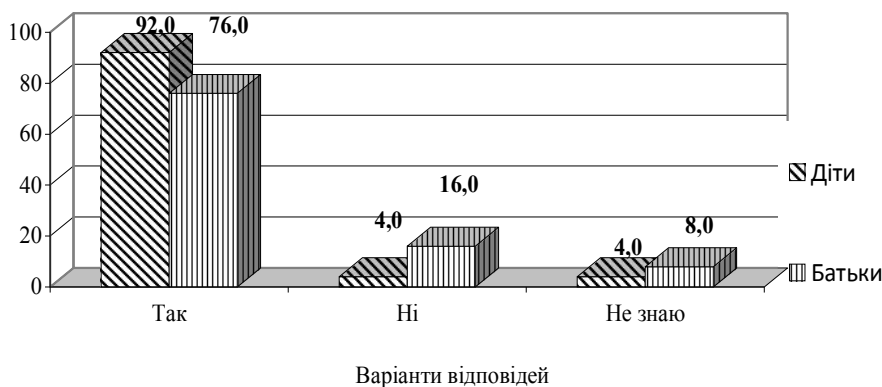


Рис. 1. Розподіл відповідей дітей і батьків про наявність проблем у спілкуванні (у %).

На запитання про наявність проблем у спілкуванні з батьками більшість опитаних школярів (92%) відповіли ствердно (див. рис. 1.).

Що ж до батьків, то на аналогічне запитання «Чи бувають у вас непорозуміння з вашою дитиною?» 76% батьків відповіли «так», 8% - «не знаю» і 16% - «ні». Такий результат свідчить про те, що не всі батьки помічають наявність проблем у спілкуванні зі своїми дітьми, не розуміють, що діти відчують дискомфорт у спілкуванні з ними. У цілому це свідчить про наявність серйозних проблем у сімейному спілкуванні з підлітками, які потребують вирішення і особливої уваги з боку батьків, суспільства і школи.

На друге питання тесту «Чи довіряєте ви батькам свої секрети?» тільки 24% опитаних учнів відповіли «так», 16% – «не знаю» а 60% учнів дали відповідь «ні». Це свідчить про те, що значна частина підлітків не можуть відверто говорити із своїми батьками, бояться довірити їм свої секрети, очікуючи нерозуміння з боку батьків тощо. На відміну від дітей, 44% батьків змогли б довірити своїй дитині секрет, який нікому іншому не сказали б. Тож батьки повинні повсякчас сприяти усвідомленню дітьми того, що варті довіри, що в будь-якій ситуації їх зрозуміють і допоможуть.

На запитання «Як ви вважаєте, ваші батьки вас розуміють?» 44% учнів відповіли «так», 28% – «ні» і 28% – «не знаю». Такі показники свідчать про те, що не всі діти відчують підтримку і любов батьків. Більше половини опитаних підлітків не впевнені, що батьки зрозуміють їх у будь-якій життєвій ситуації,

На запитання «Чи поважаєте своїх батьків?» 92% учнів відповіли «так» і тільки 8% – «ні». Звичайно, для того, щоб зрозуміти причину таких відповідей потрібно докладніше розглянути, в якій сім'ї проживають діти, які відносини наявні між батьками і як непорозуміння між батьками відбиваються на дітях. Можна лише зауважити, що батькам потрібно працювати над собою і над своєю поведінкою, щоб утримувати повагу своїх дітей.

Складніша ситуація з авторитетом батьків. Відповіді дітей на запитання «Чи користуються батьки у вас беззаперечним авторитетом?» розподілились таким чином: 64% респондентів відповіли «так», 8% – «ні» і 28% – не впевнені у відповіді. Отже, не всі вчинки, слова і дії батьків знаходять розуміння у дітей, відповідно не всі діти вважають їх взірцем для наслідування. Оскільки тестування проводилось серед підлітків, то можна припустити, що причиною отриманих результатів є особливості підліткового віку, коли авторитет дорослого змінюється на авторитет особистості, і тому сподіваємося, що із дорослішанням підлітків ситуація зміниться на краще.

На запитання «Чи просите ви вибачення у батьків за свої вчинки?» 68% учнів відповіли «так», 8% – «ні» і 16% – «не знаю». Порівнюючи отримані відповіді з відповідями батьків на аналогічне запитання, можна сказати, що значна частина дітей і батьків визнають свої помилки і спроможні попросити вибачення за них.

На запитання «Чи вважаєте ви, що у вас мають бути секрети від батьків?» 80% учнів відповіли «так», 12% – «ні» і 8% – «не знаю». Водночас маємо іншу ситуацію з відповідями у батьків. На запитання «Чи вважаєте ви, що дитина не повинна мати секретів від своїх батьків?» 68% відповіли «так», 20% – «ні» і 12% – «не знаю» (рис. 2.).

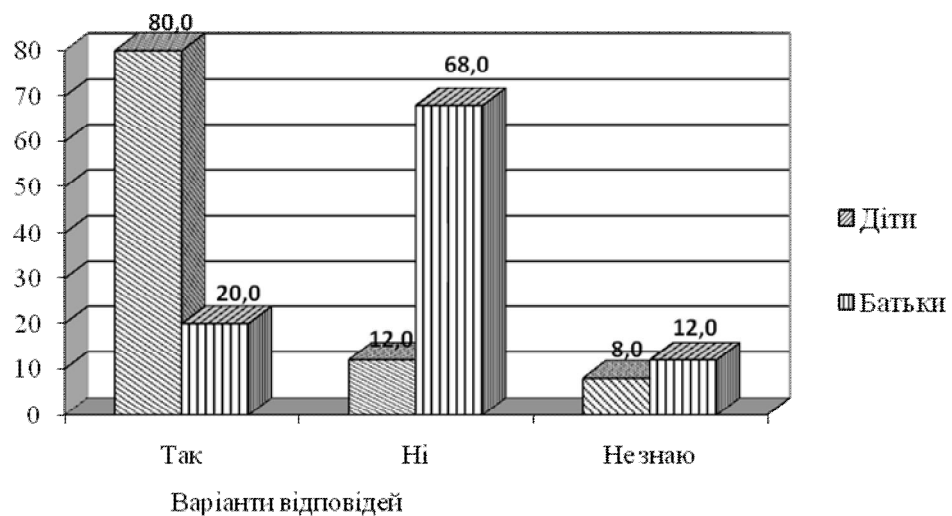


Рис.2. Розподіл відповідей про допустимість у дітей секретів від батьків (у %)

Отже, діти вважають, що мають право на свої секрети, натомість батьки впевнені, що про дитячі секрети не може бути й мови. Безумовно батьків можна зрозуміти, їх цікавить все про свою дитину, але вони повинні усвідомити, що кожна дитина - це «маленька людина», яка має право на власне життя.

Досліджуючи тривалість спілкування дітей і батьків, ми з'ясували, що 60% дітей спілкується з батьками не більше двох годин на добу (рис. 3).

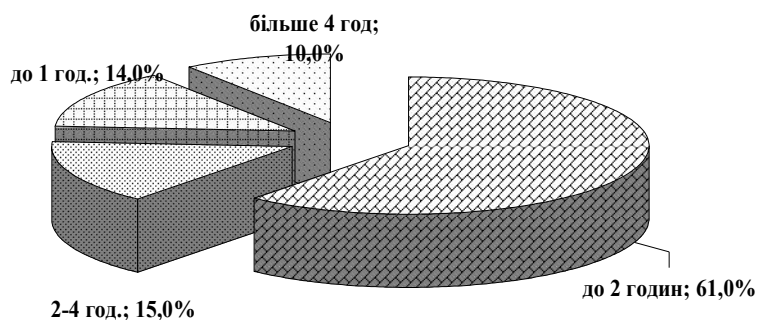


Рис. 3. Тривалість спілкування дітей з батьками протягом доби (у %)

Під час бесід з батьками було встановлено, що основними факторами, які впливають на зменшення тривалості спілкування з дітьми є професійна діяльність (43%), небажання підлітків розповідати батькам про свої справи (24%).

Відповідаючи на запитання «Чи вважаєте ви, що незначна брехня батькам можлива?» 76% учнів відповіли «так» і 24% - «ні». Дійсно вимагати від дітей того, щоб вони ніколи не брехали, неможливо, доки самі батьки не будуть дотримуватися такої ж позиції, бо тільки власним прикладом можна навчити дітей чесності.

На запитання «Чи маєте ви шанси переконати батьків у суперечці?» 52% дітей відповіли «так», 32% – «ні» і 16% – «не знаю». Кожна дитина має право відстоювати свою позицію, і батьки повинні враховувати її аргументи, але якщо дитина домагається свого криками, погрозами і слізьми, то батьки не повинні потурати таким вимогам, показуючи, що істерика не допоможе у вирішенні питання. Діти мають усвідомити, що досягати свого потрібно спокійно, й аргументовано, чітко формулювати правильність і важливість своїх доказів.

На запитання «Чи здається вам, що ваші батьки навчають вас по-новому думати, поводитися?» «так» відповіло 56% учнів, «ні» – 20% і «не знаю» – 24%. Щодо батьків, то на запитання «Чи здається вам, що ваша дитина навчає вас по-новому думати, поводитися?» 80% батьків відповіли «так» і 20% – «ні». Порівнюючи відповіді дітей та їх батьків, слід зазначити, що діти навчаються поводитись, думати і жити у своїх батьків, а батьки в свою чергу вчаться у дітей розуміти сучасний світ з усіма його змінами і нововведеннями.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи отримані результати, зазначимо, що проблема сімейного спілкування на сьогодні є дуже актуальною, адже значна кількість батьків і дітей заявляє

про існування проблем у спілкуванні. Серед них, на наш погляд, необхідно виокремити нещирість у спілкуванні з батьками значної кількості підлітків, наявність від них секретів, упевненість дітей в тому, що батьки їх не розуміють і не можуть зрозуміти. Серед причин, що сприяють виникненню означених проблем – недостатня кількість часу, який батьки присвячують спілкуванню з своїми дітьми.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на визначення причин виникнення труднощів у спілкуванні батьків і дітей, змісту педагогічної допомоги батькам.

Література

1. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; [головний ред. **В.Г.Кремень**]. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
2. Миколайчук М. Школа виховання гармонійної особистості дитини. Системний підхід / М.Миколайчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №3. – С. 67-72
3. Постовий В. Гармонія і дисгармонія стосунків батьків та дітей у сучасній родині / Віктор Постовий, Тамара Кравченко, Андрій Ноур, Михайло Міщенко // Рідна школа. – 2001. - №7. – С.33-36
4. Постовий В.Г. Філософія сучасної української сім'ї / В.Г.Постовий // Педагогіка і психологія. – 2008. - №3-4. – С.71-77
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – Т. 2. – К.: Рад. школа, 1976. – 670 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1976. – 640 с.

Кузьміна О.

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ
„Донбаський державний педагогічний університет”*

УДК 373.018.32:316.624-057.874

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТА ВЗАЄМООБУМОВЛЕНІСТЬ ВНУТРІШНЬОГРУПОВОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті окреслюється, що внутрішньогрупове спілкування значно інтенсифікує пізнавальну діяльність школярів, робить серйозний вплив на розвиток дитини, підвищує самостійність, сприяє формуванню адекватної Я-концепції.

Ключові слова: *діяльність, розвиток, внутрішньо групове спілкування, диференціація.*

Кузьмина Е.

*доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»*

**ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМООБУСЛОВЛЕННОСТЬ
ВНУТРИГРУППОВОГО ОБЩЕНИЯ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье очерчивается, что внутригрупповое общение значительно интенсифицирует познавательную деятельность школьников, оказывает серьезное влияние на развитие ребенка, повышает самостоятельность, способствует формированию адекватной Я-концепции.

Ключевые слова: *деятельность, развитие, внутригрупповое общение, дифференциация.*

Kuz'mina O.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Chair of Pedagogy of SHEI
"Donbas State Pedagogical University"*

**CORRELATION AND INTERDEPENDENCE OF INTRA-
COMMUNICATION AND COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS**

In the article it is drawn that intra-communication greatly intensifies the cognitive activity of pupils, seriously affects the development of children, increases independence, promotes the adequate formation of "I-concept".

Key words: *activity, development, intra-communication, differentiation.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими та практичними завданнями. Групова робота на уроці при диференційованому навчанні стає звичною формою діяльності і значно інтенсифікує однорівневе спілкування, робить серйозний вплив на розвиток дитини, підвищує її самостійність, сприяє формуванню адекватної Я-концепції.

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 зазначена стаття. Підвищення якості сприйняття в умовах спілкування відзначено у дослідженнях В.Бехтерева, Д.Елькіна, Б.Ломова, В.Мёде, Е.Меймана, Г.Мюнстерберга, Н.Обозова, Ф.Оллпорта, М.Шериффа.

Формулювання цілей статті (постановка завдань) Метою даної статті є аналіз впливу внутрішньогрупового спілкування на розвиток та пізнавальну активність школярів

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Однією з найбільш виражених вікових рис школярів є гостра потреба в спілкуванні, особливо, індивідуально-орієнтованому. Це не викликає сумніву при розгляді самих різноманітних аспектів соціального життя як дорослих, так і дітей, але лише в дуже невеликій мірі враховується при організації навчальної роботи в класі. Основним об'єктом дидактики усе ж залишається поки учень із книжкою або з комп'ютером, причому зв'язки його з "іншими" в процесі навчальної діяльності практично не приймаються при цьому до уваги.

Зарубіжні вчені підкреслюють, що рівні за статусом членів одностатеві групи забезпечують можливості для зміцнення індивідуальної особистості дитини. Як дитина знаходить у групі підтримку для своєї фізичної незалежності від матері, так підліток знаходить там опору для своєї моральної незалежності від дому. Вітчизняні дослідники також винайшли значний вплив групової навчальної діяльності на розвиток особистості школяра. Відтак наявність і ефективна робота малої навчальної групи має не тільки суто дидактичні, але й індивідуально-психологічні і соціально-психологічні наслідки, які потрібно враховувати у практичному функціонуванні початкової школи.

Інтенсифікація психічної діяльності, що обумовлена спілкуванням у групі, викликає ріст комунікативної, рефлексивної, пізнавальної, репродуктивної і творчої активності особистості.

Експериментальні дані свідчать про те, яку значну роль у процесі розвитку дитини, зокрема, розумовому, відіграє соціальна взаємодія і гра з однолітками. Така взаємодія з однолітками різко інтенсифікується при впровадженні групової роботи на уроці.

Засвоєння і наступна реалізація рольових стандартів поведінки, прийнятих у тому або іншому товаристві, формуються в найближчому мікросередовищі особистості, яким є сім'я, а згодом, колектив однолітків. Звідси важливість формування в класі навчальних груп із сприятливим психологічним кліматом і соціально схваленими груповими стандартами поведінки.

Курт Левин завдяки розробленій ним теорії поля зробив вирішальний крок у дослідженні малих груп. Він розробив "групову динаміку", вивчив численні закономірності функціонування малих груп. Ще в 40-х роках К. Левин показав, що "звичайно легше змінити індивідів, зібраних у групу, ніж кожного з них окремо".

Слід зазначити, що аналогічну думку, хоча і з іншої точки зору висловлював ще раніш А.С. Макаренко, який створив теорію паралельної дії, яка довела свою життєздатність навіть в екстремальних педагогічних умовах.

Таким чином, навчання в групі не еквівалентно ні навчанню окремого учня при індивідуальній роботі, ні навчанню всього класу при роботі фронтальній. Групова форма навчальної роботи має свою не тільки кількісну, але і якісну специфіку. Навчання в групі впливає на перцептивні, мнестичні, розумові, імажинативні процеси учнів, рівень його мотивації і структуру мотивів, що не може не позначитися на ефективності навчання. Водночас зазначені закономірності складні і неоднозначні, що вимагає виконання цілого ряду дидактичних умов із метою забезпечення позитивного впливу групових ефектів на успішність навчання.

В. Бехтерев експериментально показав вплив безпосереднього спілкування на точність і деталізацію сприйняття. При спілкуванні індивідів між собою число деталей, відзначених ними на малюнку, зросло на 24 %, а число помилок скоротилося вдвічі. Аналогічні результати отримані при дослідженні процедури оцінювання інтервалів часу .

Підвищення точності сприйняття в умовах спілкування випробуваних відзначено також у дослідженнях Г. Мюнстерберга, В. Мёде, Ф. Олппорта, М. Шериффа, Н. Обозова. У дослідженнях Б. Ломова відзначений значний вплив спілкування у діаді на засоби рішення перцептивних (зорових і гаптичних) завдань. При цьому спільна стратегія виробляється достатньо швидко - протягом перших серій експерименту. У цей період спостерігали і найбільш інтенсивне спілкування учасників [5, с. 113].

Вплив присутності групи на процеси запам'ятовування і відтворення вербального матеріалу дітьми 8-9 років відзначене Э. Мейманом, В. Мёде, В.М. Бехтеревим, Д. Г. Елькіним. У спеціальних експериментах Б.Ломовим показано, що точність і повнота відтворення топографічних уявлень в умовах спілкування вище, чим в умовах індивідуальної діяльності. Близькі дані отримані при розв'язанні задачі відтворення віршованого тексту. Точність відтворення у діаді виявляється вищою .

Аналогічні дані отримані Н.Обозовим і В.Стагатаєвим, що досліджували мнемічні процеси на прикладі навчання іноземній мові. Аналіз даних, крім того, показав, що роль спілкування в навчанні особливо чітко виявляється при відстроченому відтворенні матеріалу. Число осіб, які умовах спілкування поліпшили показники довільного запам'ятовування слів, склало 97 %, а цифр - 78 % .

Питання про вплив спілкування на процес мислення досить складне і, очевидно, не має однозначного рішення. З. Фрейд, спираючись на дані Ле Бона і МакДугалла, писав про "зниження інтелектуальних досягнень, що відбувається у людини при розчиненні її в масі" [6, с. 286], про "колективне зниження інтелекту мас, ... тому що наростання афективності взагалі створює несприятливі умови для правильної духовної роботи"

[6, с. 294]. За даними В.Бехтерева, В. Шмідта, Х. Ламма і Г. Траммсдорфа при розв'язанні арифметичних задач групове рішення менш ефективно, ніж індивідуальне. Часто висловлюється думка, що для ефективного розгортання розумового процесу необхідна певна "відстойка" від зовнішніх впливів, у тому числі і тих, що виникають у спілкуванні.

Водночас, дані Т. Тейлора і В. Кольцової свідчать, що в умовах спільної діяльності можливість вирішення задач вище в порівнянні з індивідуальною, а спільна розумова діяльність більш ефективна. Знання учнів із середнім вихідним рівнем (у порівнянні із сильними і слабкими) зростають більш сильно в умовах спілкування. Вплив спілкування на кожного з його учасників визначається ступенем його підготовленості до засвоєння нового поняття, відношенням до завдання і рівнем інтелектуальної активності.

У експериментах Я.Пономарьова жодний із великого числа випробуваних не міг розв'язати за 30 хвилин творче завдання, у той же час 70 % груп по 2, 3 і 4 чоловіка знайшли рішення завдання за такий же термін.

Із навчанням шляхом спостереження пов'язано усвідомлення (інтеріорізоване), а потім паралельна або наступна імітація. Адаптована до ситуації поведінка учня являє собою результат протікання внутрішніх процесів моделювання. У можливості таких внутрішніх, пізнавально спонукуваних навчальних дій саме і варто вбачати високоорганізовану форму навчання. Вона пов'язана з поведінкою типу "проб і помилок" і елементарними формами гіпотезоутворення. Реалізація проб і помилок і стратегій, що базуються на спостереженнях, а далі продукція гіпотез через внутрішнє програвання поведінкових альтернатив ведуть до знаходження правильного рішення на основі "пізнавальної поведінки" [8, с. 168].

"Поєднання маніпулювання з предметом (один член групи) і активного спостереження (інші члени) є важливою умовою розв'язання творчої задачі. Рівень розв'язання в різних членів групи залежить від їхньої активності, ступеня включеності в спільну діяльність, розвиненості і багатства спілкування. Саме завдяки спілкуванню здійснюється перехід побічного продукту мислення з плану неусвідомленого у план, що усвідомлюється" [5, с. 124].

Навчання рішенням задач за зразком - являє собою одне з ключових навчальних умінь, яке багато в чому визначає успішність навчання, особливо у початковій школі. При розв'язанні задачі в групі однолітків спостереження і імітація займають незрівнянно більше місце, чим при індивідуальній або фронтальній роботі. Наявність у кожній навчальній "четвірці" одного сильного учня, що грає роль "локомотива рішення", дозволяє всім іншим увесь час мати перед очима зразок не тільки

правильного рішення, але й правильного "навчального поведження" в особистісно значущій ситуації, що сприяє його більш швидкому засвоєнню, інтеріоризації і перетворенню в динамічний стереотип пізнавального поведження.

Один із найбільших авторитетів у вивченні пізнавальних процесів, Дж. Брунер, розглядаючи процес утворення понять, пише: "по суті, будь-яка діюча стратегія утворення понять неминуче повинна використовувати якійсь вихідний "фокус". Використання таких "фокусів" при утворенні понять (звичайно, це позитивні приклади, хоча і не завжди) являє собою один із найбільш прямих і простих засобів зниження перевантаження пам'яті і логічного мислення. Обертання до фокуса є, очевидно, вказівкою на те, що за певних умов утворення понять аналогічно побудові фотографічного колажу, хоча виникаюча при цьому уява є, як ми розуміємо, найвищою мірою оманна" [2, с. 148].

При засвоєнні навчального матеріалу, особливо, математики, таким фокусом може бути позитивний приклад розв'язання задачі "діловим лідером" групи. Такий приклад може бути більш дієвим, ніж попередній показ прикладу вчителем на дошці, тому що в останньому випадку рівень пошукової активності учнів, особливо, у початковій школі, ще недостатній - найчастіше в суб'єктивному плані проблемна ситуація ще не виникла. При груповому розв'язанні задачі учень максимально активний, тому що рішення задачі являє собою особистісно значиму мету діяльності. Крім того, тут має місце підвищений рівень мотивації учня за рахунок активізації змагальних тенденцій усередині групи і між групами.

Відповідно до Ж. Піаже, перехід дитини від доопераційної до конкретно-операційної (відповідно досліджуваному віку) і до формальної стадії мислення значною мірою здійснюється під впливом факторів спілкування. В фундаментальних роботах Х. Ріда і К. Ховленда також показана визначальна роль спілкування в утворенні понять у дітей [7].

Висновки. Таким чином, очевидно, що позитивний вплив спілкування на розумові процеси спостерігається не завжди і потребує для своєї реалізації деяких умов. МакДугалл нараховує п'ять таких умов:

- відома ступінь сталості складу групи;
- визначене уявлення про функції, досягнення і вимогах групи у її членів, емоційне відношення до групи як до цілого;
- міжгрупова взаємодія, навіть суперництво;
- наявність звичаїв та установлень, особливо таких, що стосуються відносин членів між собою;
- спеціалізація і диференціація роботи кожної окремої людини.

Література

1. Бехтерев В.М. Данные эксперимента в области коллективной рефлексологии / В.М. Бехтерев // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. – М. – Л., 1925.
2. Бугайов О.І. Диференціація навчання в сучасній середній школі / О.І. Бугайов // Радянська школа, 1991, № 8. – С. 7-16.
3. Гільбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі / Ю.З. Гільбух, М.І. Дробноход. – Київ: АПНУ, 1994. – 90 с.
4. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке / Х.Й. Лийметс. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
5. Лукинова В.И., Тепеницына Т.И. Психодиагностика и психокоррекция гиперактивных детей младшего школьного возраста / В.И. Лукинова, Т.И. Тепеницына // Проблемы развития психологической службы в системе образования. – Славянск: СГПИ, 1993. – С. 53-55.
6. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого Я // в книге З. Фрейд. Тотем и табу. – М.: Олимп; АСТ-ЛТД, 1998. – С. 279-348.
7. Piaget J. Logic and psychology. - New York: Basic Books, 1957.
8. Tagiuri R. Perceptual sociometry // Moreno Y.L. Sociometry Reader. - New York, 1960.
9. Taylor D.W. Problem solving by groups / Proceeding of the XIV International Congress of Psychology. – Amsterdam, 1954.
10. Thomas R.M., Thomas S.M. Individual Differences in Classrum. – New York, 1965.

Кормишев М.

старший викладач кафедри загальної психології Донбаського державного педагогічного університету

УДК 159.922.7-053.5

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ ШКОЛЯРІВ У ПРАЦЯХ ЗАКОРДОННІХ УЧЕНИХ

Розв'язання завдань щодо ефективного формування мотивації учіння особистості вимагає активного дослідження теоретичних засад цієї проблеми та особливостей впливу на розвиток структурних компонентів мотиваційної сфери учнів. Формування структури мотиваційної сфери школярів потребує розробки та апробації ефективних методів управління розвитком особистості.

У статті проаналізовано проблему розвитку мотивації учіння школярів. Упродовж наукового пошуку було визначено теоретичні принципи й методологічні засади цієї проблеми. У практичному плані було досліджено психолого-педагогічні умови формування мотивації учіння, що є основою щодо розвитку системи психокорекційної роботи.

Викладений у статті матеріал дозволяє побачити на основі яких теоретичних засад у процесі розвитку формуються нові рівні та елементи структури сфери навчальної мотивації особистості.

Ключові слова: мотиваційна сфера особистості, мотивація учіння, розвиток та формування мотивації учіння.

Кормышев Н.

старший преподаватель кафедры общей психологии Донбасского государственного педагогического университета

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

В статье проанализирована проблема развития мотивации учения школьников. Эта проблема требует активного исследования теоретических принципов, особенностей и условий формирования мотивационной сферы ребенка, а также разработке и апробации эффективных методов управления и развития учебной мотивации личности.

Изложенный в статье материал позволяет увидеть на основе каких теоретических принципов в процессе учебной деятельности формируются новые уровни и элементы сферы мотивации учения школьников.

Ключевые слова: мотивационная сфера личности школьника, мотивация учения, развитие и формирование учебной мотивации.

Kormyshev N.

senior teacher of the Chair of General Psychology of Donbas State Pedagogical

THE PROBLEM OF MOTIVATIONAL DEVELOPMENT OF STUDIES SCHOOLBOYS IN LABOURS OF FOREIGN SCIENTISTS

In the article there is analyzed the problem of the development of learning motivation and formation of the components of the motivational sphere a child's personality.

In the course of the analyses there have been defined the theoretical principles and the methodological bases of studying the given problem. Concerning the practical side there have been analyzed the psychological and pedagogical principles of the making a child's personality under the conditions of that can cover the wide range of the aberrations in the psychological activities of a man appeared as the consequence of the undergone psychotraumatized situations. All this allow to create the scientific base to elaborate the system of the psychocorrectional work concerning the development of personality under the conditions of school and the family

Key words: motivational sphere of personality of schoolboy, motivation of studies, management development of educational motivation.

Постановка проблеми. Одним із напрямків підвищення ефективності учбової діяльності школярів є формування адекватної

мотивації учіння, яка спонукає дитину до саморозвитку й самовиховання, стимулює потребу до покращення власних результатів, розвитку своїх здібностей. Таким чином, проблема ефективного управління мотиваційною сферою особистості молодших школярів вимагає активного дослідження проблеми її розвитку та формування внутрішніх, учбово-пізнавальних та широких соціальних мотивів учіння.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Першими, власне мотиваційними, психологічними теоріями, що виникли у XVII – XVIII ст., вважають теорію прийняття рішень (пояснює поведінку людини на раціоналістичній основі) і теорію автомату (розглядає тварин як автомати або машини, що враховуючи відсутність раціональних душ, не можуть розвивати мову, позбавлені емоцій тощо. Ч. Дарвін своєю еволюційною теорією зробив рішучий крок до поведінкового й мотиваційного зближення людини й тварини. На цю теорію спирались представники функціоналізму. Вони стверджували, що головну роль свідомості в пристосуванні людини до оточуючого світу важливо зрозуміти як свідомість, яка допомагає людині вирішувати життєві завдання. До такого дослідницького поля вчені залучають, насамперед, питання про можливості та способи формування мотивації учіння.

Незважаючи на те, що зацікавленість людства питаннями мотивації сягає глибин історії, а наукова психологія в межах різних шкіл та напрямків накопичила різноманітні теоретичні та емпіричні доробки, психологія мотивації в її нинішньому вигляді залишається однією з найбільш складних і суперечливих галузей сучасної психології.

Вивчення мотивації в теорії особистості започаткував З. Фрейд. На його думку, основні механізми розвитку є природженими й закладають основи особистості та її мотивів уже в ранньому дитинстві. Ця структура, вважає психолог, надалі вже не зазнає істотних змін. З. Фрейд, підкреслюючи, що на повсякденну поведінку впливають неусвідомлені мотиви, визначив основними мотивами всієї діяльності потяги до життя й смерті [7].

Аналізуючи процес прийняття рішення, У. Джеймс визначає мотивами (основами) об'єкти думки, які затримують кінцеву дію або сприяють їй. Учений стверджує, що свідомість людини є надзвичайно складним комплексом мотивів, які кожної миті взаємодіють між собою.

Конексіоніст Е. Торндайк ("конексія" – зв'язок між реакцією й ситуацією) є одним із засновників лінії психології наuczіння в межах теоретико-асоціативного напрямку вивчення мотивації й виділив закони наuczіння. Пізніше вчений практично від'єднав закон готовності від інших, розглядаючи бажання та відношення, як такі, що сприяють наuczінню [1].

За К. Г. Юнгом, людина мотивована інтрапсихічними силами й образами, походження яких торкається глибини історії еволюції, а вроджене несвідоме містить духовний матеріал, що пояснює притаманний всьому людству потяг до творчого самовиразу й фізичного вдосконалення [10]. А. Адлер трактував людське життя як активний потяг до вдосконалення, а основним мотивом дій людини вважав потребу в компенсації почуття власної неповноцінності, яке вона відчувала в дитинстві, підкреслюючи, що потяг до переваги й соціальний інтерес є вродженими [13].

К. Хорні стверджував, що домінуючим у структурі особистості є почуття базальної тривоги, що пов'язане з дитячими відчуттями безпорадності, самотності в потенційно ворожому світі, а джерелами розвитку внутрішніх конфліктів – різноманітні потреби (у значущості, силі тощо), які уособлюють рух до, проти та від людей [9].

За Е. Фроммом, суспільство, формуючи структуру особистості, надає можливості для задоволення екзистенційних потреб (наприклад, залученості на протизагу нарцисизму). На його думку, у житті сучасної людини сильну мотиваційну силу має конфлікт між потягом до свободи та до безпеки [8].

К. Левін, розробивши теорію психологічного поля, визначив за мотивацією власне психологічний статус. За ним, поведінка – це функція особистості й середовища, а потреба – "двигун (механізм) людської поведінки" – динамічний стан (активність), що виникає під час здійснення наміру чи дії (зміст потреби не визначався). Потреба викликає напругу в життєвому просторі й вимагає послаблення цієї напруги. Причому, людина задовольняє потреби не прямолінійно. Квазіпотреба – це "соціальна" за своїм походженням потреба, що виникає в певний момент і є відмінною від стійких потреб [10].

Формулювання цілей статті. Визначення напрямків сучасних психологічних досліджень проблеми розвитку навчальних мотивів, яке ґрунтується на різних наукових підходах. Дотепер немає остаточного потрактування суті цього явища.

Отже, на початку вивчення предмету нашого дослідження визначимося з концептуальними підвалинами подальшого аналізу й експериментальної роботи з метою конкретизації вихідних базових принципів, що стануть теоретичним й методичним підґрунтям дослідження особливостей навчальної мотивації молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З погляду сучасної психології, люди – активні, свідомі творці свого життя без домінуючих потреб і конфліктів. Таким чином, потреби людини організовані в єдину

ієрархічну систему (від фізіологічних до потреби в самоактуалізації – "відповідності власній природі"), й ніколи не бувають задоволені за принципом "все або нічого". Поведінка, здібності, когнітивні й афективні потреби не є біозумовленими, а є або продуктом навчання, або способом вираження базових (вроджених) потреб. Мотивація впливає на людину в цілому і є множинною [2].

Переконливими є позиції представників різних шкіл та їх послідовників які мотивацію осмислюють як важливу частину процесу учіння. Дослідники вважають, що учень повинен бути мотивованим спонуканням інтересів, а вчитель повинен: вести учнів у потрібному напрямку, активізувати навчання із використанням різних педагогічних засобів, власної зацікавленості, брати до уваги індивідуальні відмінності учнів, відчувати власну відповідальність за посилення готовності учнів до навчання, прагнути до створення таких умов, за яких викладання стає фасилітацією осмисленого учіння (полегшення й стимулювання процесу учіння для учня) [10].

Таким чином, більшість теорій ґрунтується на тому, що когнітивні елементи пізнання людини можуть знаходитись у протиріччі й "виникнення дисонансу, що породжує психологічний дискомфорт, буде мотивувати індивіда до спроби зменшити ступінь дисонансу й, за можливості, досягти консонансу" [6, с. 17]. Теорія учіння про атрибуцію маніфестує те, що люди занепокоєні причинами своїх успіхів та невдач, а значення, яким вони пояснюють результати діяльності, впливає на їхні емоційні й поведінкові реакції. Фундаментом цієї теорії мотивації є фактори локусу контролю, стабільності причин прояву, персональної відповідальності. Мотиваційний процес "стартує" від розмірковування до почуттів, до дій.

Висновки. Отже, дослідники наголошують на важливості особистісних і ситуативних чинників мотивації, активності людини та її індивідуальному досвіді. А також вважають, що діти мають внутрішнє бажання вчитися, й завдання школи допомогти учням у розвитку їхніх природних сил, що знаходяться в центрі цього бажання (допитливість, потяг до компетентності, до ідентифікації з моделлю, до взаємодії в групі).

Учитель створює атмосферу, яка сприяє підвищенню мотивації учіння. Сенса, який надається події, має суттєвий вплив на внутрішню мотивацію учіння, на яку негативно впливають зовнішні чинники, які не сприяють задоволенню базових потреб, і мають на меті контроль (наприклад, контролюючий стиль навчання), а стимулюють ті чинники, які сприяючи задоволенню базових потреб, мають на меті інформування людини про хід виконання діяльності й ступінь її успішності.

Література

1. Джеймс У. Психология / У.Джеймс / Под ред. Л.А.Петровской. — М. : Педагогика, 1991. — 368 с. — (“Классики мировой психологии”).
2. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу / Перевод с англ. Татлыбаевой А.М. — СПб. : Евразия, 1999. — 478 с.
3. Нюттен Ж. Мотивация : Пер. с франц. // Вопросы мотивации и эмоций. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1973. — Вып. 1. — С. 5 - 130.
4. Олпорт Г. Становление личности : Избранные труды / Г.Олпорт. — М.: Смысл, 2002. — 462 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Роджерс. — М. : Прогресс, 1994. — 478 с.
6. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер / Пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знашева. — СПб. : Ювента, 1999. — 317 с.
7. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / Зигмунд Фрейд / сост., научн. ред., М. Г. Ярошевский. — М.: Просвещение, 1990. - 448с.
8. Фромм Э. Здоровое общество / Эрик Фромм / Психоанализ и культура: Избранные труды Карен Хорни и Эрика Фромма /Ред. Г.В.Бурменская, Г.В.Панфилова. — М. : Юрист, 1995. —С.273 — 569с.
9. Хорни К. Наши внутренние конфликты : конструктивная теория невроза / К.Хорни. — М. : Академический проект, 2007. — 224 с.
10. Хьелл Л. Теории личности : основные положения, исследования и применение / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер / Перевод С.Меленевской и Д.Викторовой. — СПб. : Питер Пресс, 1997. — 606 с.
11. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Павел Максимович Якобсон. — М. : Просвещение, 1969. — 317 с.
12. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины 20 века / М .Г .Ярошевский. — М.: Мысль, 1996.— 416 с.
13. Adler A. Social Interest : Adler's Key to the Meaning of Life / Alfred Adler, Colin Brett. — Oxford, England : Oneworld Publications, 1998. - 242 p.

Ларіонова Н.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи
ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”*

УДК 37.013.42+371.134

УМОВИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтовуються умови формування суб'єктності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки. Виділені сутнісні характеристики суб'єктності. Обґрунтована актуальність формування суб'єктності майбутніх соціальних педагогів з урахуванням феноменологічного змісту професії.

Ключові слова: умови, формування, суб'єктність, соціальний педагог, професійна підготовка.

Ларионова Н.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы
ГУ „Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко”*

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье обосновываются условия формирования субъектности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки. Определены сущностные характеристики субъектности. Обоснована актуальность формирования субъектности будущих социальных педагогов с учетом феноменологического содержания профессии.

Ключевые слова: условия, формирование, субъектность, социальный педагог, профессиональная подготовка.

Larionova N.

candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of social work, Public institution „Luhansk Taras Shevchenko National University”

CONDITIONS OF FORMATION OF SUBJECTIVITY FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article describes the conditions for the formation of subjectivity future social workers in the process of professional training. Defined the essential characteristics of subjectivity. The urgency of the formation of subjectivity future social workers with regard to the phenomenological content of the profession.

Key words: *conditions, formation, subjectivity, social worker, professional training*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Ускладнення соціальної ситуації в Україні загострює глобальну проблему – збереження основного капіталу, який забезпечить подолання кризи й прогресивний розвиток нашого суспільства, – людського. Відтак, необхідно забезпечити якісну підготовку фахівців тих професій, які мають до вирішення цієї проблеми безпосереднє відношення.

Серед таких професій чи не найперше місце займає професія соціального педагога. Та сучасний стан професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів характеризує недостатність уваги до формування в студентів певних характеристик особистості як самостійного професійного інструментарію. Це актуалізує розробку теоретико-методологічних засад формування в майбутніх фахівців необхідних для якісного виконання соціального замовлення складних інтегративних утворень особистості, у тому числі суб'єктності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема суб'єктності людини незалежно від професійної діяльності досліджується багатьма психологами, філософами, серед яких К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, М. Боришевський, А. Брушлинський, К. Вазіна, А. Деркач, М. Дьяченко, В. Лекторський, А. Леонтьєв, А. Осніцький, В. Петровський, С. Рубінштейн, Е. Сайко, В. Чернобровкін, Г. Щедровицький та ін.

Різні аспекти суб'єктності педагога та майбутніх педагогів у професійній діяльності досліджувалися в роботах О. Анісімова, К. Бакланова, Г. Бізяєвої, Л. Гапоненко, І. Зимньої, С. Кашлева, Н. Кузьминої, О. Пехоти, А. Маркової, Л. Мітіна, В. Сластьоніна, І. Семенова, І. Якиманської та ін.

У той же час залишається недослідженою проблема формування суб'єктності соціальних педагогів у процесі професійної підготовки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета нашої статті – обґрунтування умов формування суб'єктності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У своїх дослідженнях К. Абульханова-Славська, В. Лекторський, В. Петровський, О. Пехота, Л. Подимова, В. Сластьонін та ін. до провідних характеристик суб'єкта діяльності відносять активність і дієвість людини, що виявляються в єдності цілепокладання й цілездійснення, а суб'єктність розглядається як здатність людини внести нове в навколишню дійсність і власний внутрішній світ [1; 8; 9].

Аналіз досліджень вищезазначених авторів дозволяє в якості сутнісних характеристик суб'єктності виділити здатність особистості до самотійного, автономного ініціювання, керування, оцінки та особистого самовизначення в процесі діяльності.

Цю здатність визначають такі чинники: свобода в прийнятті рішень, відповідальність за вибір рішення, творче перетворення ситуації, на яку спрямована діяльність, накопичення індивідуального досвіду взаємодії з іншими суб'єктами діяльності у вирішенні завдань, перенесення досвіду діяльності [8].

З урахуванням феноменологічного змісту професії, підготовка майбутніх соціальних педагогів як кінцевий результат передбачає формування готовності до виконання соціально-доцільної діяльності, що змінює соціальний світ людини й максимально мобілізує потенціал кожної людини для рішення найскладніших проблем, адекватної реакції на зміни в суспільстві. Відтак, неповторність і самобутність кожного індивіда як об'єкта соціально-педагогічного впливу, необхідність його перетворення на суб'єкта, здатного до самотворення й життєтворчості, вимагають сформованості суб'єктності в самого соціального педагога.

Це завдання ускладнюється тим, що в процесі професійної підготовки майбутній соціальний педагог є студентом, тобто об'єктом системи педагогічних впливів. Отже, постає необхідність впровадження в навчально-виховний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі викладач-студент на засадах перерозподілу ролей між ними.

З нашої точки зору, саме зміщення ролі викладача з керівної, координуючої, спрямовуючої позицій на корегуючу, звільняє ці позиції для студента, що відповідає високому рівні індивідуалізації праці соціального педагога, у силу чого він виступає управлінцем і по відношенню до себе, як до суб'єкта праці, і по відношенню до індивіда як до об'єкту соціально-педагогічного впливу. Це ставить студента в ситуації вибору й відповідальності за процес та результат своєї діяльності, що, з точки зору сучасних дослідників, і стимулює процес формування суб'єктності особистості.

Отже, першою умовою формування суб'єктності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки є впровадження в навчально-виховний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студента, активне опанування студентом керівною, координуючою, спрямовуючою ролями, що абсолютно відповідає позиції професіонала в соціально-педагогічній взаємодії.

В обґрунтуванні наступної умови формування суб'єктності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки ми виходимо з позиції

В. Петровського, який виділяє в якості характеристики, ознаки суб'єктності володіння рефлексією, тобто володіння своїм майбутнім образом, оскільки самовідтворення передбачає існування образу самого себе [9, с. 14].

Спираючись на дослідження інтелектуального феномену педагогічної рефлексії (А. Бізяєва, В. Кривошеєв, І. Семенов) [10; 11], ролі рефлексії в отриманні педагогічного знання (К. Вазіна, Б. Вульф, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Г. Щедровицький) [5; 14], у наданні педагогічному мисленню дієвості й операціональності (О. Анісімов, Ф. Терегулов) [2], в орієнтуванні суб'єкта на соціально й особистісно значимі цінності (А. Кір'якова) [7], у становленні вмінь рефлексивного відношення до свого „Я” (Д. Мезіров, І. Семенова) [12], у саморегуляції й корекції професійної поведінки (М. Боришевський, Л. Гапоненко) [4; 6], у здійсненні творчого саморозвитку особистості (Р. Тур) [13], у формуванні професійної самосвідомості (К. Бакланов) [3], ми формуємо наступні, принципові для нашого дослідження, позиції:

- педагогічна рефлексія як внутрішній механізм саморозвитку й професійного росту студентів сприяє поновленню ціннісних орієнтацій, прагнень, способів діяльності, уявлень про себе, ставлення до себе, стає способом руху студента до суб'єктності, яка в будь-якій професії відображає ставлення фахівця до себе як до свідомого творчого діяча, джерела й першопричини перетворень, предмета діяльності й особистісних самозмін;

- у педагогічному процесі рефлексія виконує наступні функції: проектувальну (проектування й моделювання діяльності учасників педагогічного процесу); організаторську (організація найбільш ефективних способів взаємодії в спільній діяльності); комунікативну (як умова продуктивного спілкування учасників педагогічного процесу); смислоутворювальну (формування усвідомленості діяльності й взаємодії); мотиваційну (визначення спрямованості спільної діяльності учасників педагогічного процесу на результат); корекційну (спонукання до зміни у взаємодії й діяльності);

- рефлексія виступає механізмом побудови й функціонування професійної самосвідомості соціального педагога як системи, зумовленої трьома взаємозалежними підсистемами: когнітивної („Я-розуміння”), афективної („Я- ставлення”) і поведінкової („Я-поведінка”).

Отже, другою умовою формування суб'єктності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки є активізація педагогічної рефлексії студента, навчання його цілеспрямованому, усвідомленому використанню рефлексивних механізмів.

Виділені нами умови виступають у взаємодії як система. Включення студентів у навчально-виховний процес як активних суб'єктів діяльності є

необхідною передумовою творчого професійного саморозвитку, освоєння досвіду освітньої й професійної діяльності. Активізація суб'єкт-суб'єктних відносин викладач-студент є основною умовою формування професійної педагогічної рефлексії, як активної дослідницької позиції стосовно своєї діяльності й себе як її суб'єкта з метою конструктивного перетворення професійної діяльності й подальшого самовдосконалення.

У свою чергу, саме педагогічна рефлексія є внутрішнім механізмом усвідомлення студентом себе як суб'єкта не тільки власне соціально-педагогічної діяльності, а й суб'єкта, який самостійно й цілеспрямовано здійснює процес творення, самозміни себе як особистості й професіонала.

Висновки. Умовами формування суб'єктності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки є:

- впровадження в навчально-виховний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студента, активне опанування студентом керівною, координуючою, спрямовуючою ролями, що абсолютно відповідає позиції професіонала в соціально-педагогічній взаємодії;
- активізація педагогічної рефлексії студента, навчання його цілеспрямованому, усвідомленому використанню рефлексивних механізмів.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления : автореф. дис. на соискание уч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.13 „Психология развития, акмеология (психологические науки)” / О. С. Анисимов. – М. : МГУ, 1994. – 53 с.
3. Бакланов К. В. Формирование основ самосознания социального педагога в процессе профессиональной подготовки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Бакланов Константин Владимирович. – М., 1998. – 180 с.
4. Боришевський М. Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки / М. Й. Боришевський // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні, 1992-2002 рр. Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія наук України. – Ч. I. – Харків : ОВС, 2002. – С. 516 – 527.
5. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека: [монография] / К. Я. Вазина. – М. : Изд-во Гос. ун-та печати, 2002. – 145 с.
6. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні / Л. Гапоненко // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 14 – 16.
7. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : [Монография] / А. В. Кирьякова. – Оренбург : Издательско-полиграфический комплекс „Южный Урал”, 1996. – 188 с.
8. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание / В. А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 358 с.

9. Петровский В. А. Индивид, субъект, личность, индивидуальность в определении и познании человека / В. А. Петровский // Мир психологии. – 2007. – №1 (49). – С. 13 – 30.
10. Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования : [Сб. статей] / Под ред. А. В. Карпова, И. Н. Семенова, В. К. Солондаева. – М.-Ярославль : РПО – ИРПТиГО, 2004. – 240 с.
11. Семенов И. Н. Философия гуманизации образования и рефлексивность диалога / И. Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <(hppt: //www.reflexion.ru)>
12. Семенова И. Н. Конвенционально-ролевая рефлексия как механизм проявления автологичности методов обучения в процессе педагогического образования студентов : к изучению дисциплины / И. Н. Семенова, Т. А. Кузьмина // Педагогическое образование в России : научный журнал. –2012. – № 2. – С. 150 – 153.
13. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р. Й. Тур // Управління школою. – Харків, 2004. – № 13. – С. 22 – 24.
14. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.

Седашева С.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической психологии ДВНЗ
«Донбасский державний педагогичний університет»*

УДК 37.013.83:37.018.43

ПСИХОЛОГО-АНДРАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано особливості навчання дорослих. Враховано циклічність навчання, неоднорідність складу студентів за віковими, фізіологічними і психологічними характеристиками, стажу роботи, загальної культури та професійної підготовки. Розкрито головну відмінність психолого-андрагогічної діагностики, основні її завдання, операції, технічні дії й функції викладачів і студентів-заочників.

Ключові слова: *навчання дорослих, андрагогічна модель, психолого-андрагогічна діагностика, освітні потреби, модель компетентності, релевантного обсягу.*

Седашева С.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической психологии
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»*

ПСИХОЛОГО-АНДРАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье проанализированы особенности обучения взрослых. Учены цикличность обучения, неоднородность состава студентов по

возрастным, физиологическим и психологическим характеристикам, стажу работы, общей культуры и профессиональной подготовки. Раскрыто главное отличие психолого-андрагогической диагностики, основные ее задачи, операции, технические действия и функции преподавателей и студентов-заочников.

Ключевые слова: обучение взрослых, андрагогическая модель, психолого-андрагогическая диагностика, образовательные потребности, модель компетентности, релевантный объем.

Sedashva S.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of practical psychology of the Donbass State Pedagogical University

PSYCHO-DIAGNOSTICS ANDRAGOGIC STUDENTS OF CORRESPONDENCE COURSES

The paper analyzes the characteristics of adult learning. Take into account the cyclical training, heterogeneity of students by age, physiological and psychological characteristics, work experience, a common culture and training. Disclosed the main difference between psychological and andragogical diagnosis, its main objectives, operations, technical and functions of teachers and part-time students.

Keywords: adult education, androgogichnaya model andragogic, psycho-diagnostic, educational needs, competency model, the relevant amount.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Якісні зміни в сучасному суспільстві, глобальні еволюційні процеси впливають на всі сфери суспільного життя, зокрема і на систему освіти. В сучасності особистість зможе успішно жити, самореалізуватися в суспільстві, якщо вона є компетентною, соціально мобільною, активною, самостійною, відповідальною, здатною до саморозвитку. Тому загальноновизнаним і вагомим є розуміння не тільки необхідності того, що система освіти має відповідати потребам суспільства, але й усвідомлення її випереджальної ролі. Це, у свою чергу, зумовлює потребу та необхідність відповідної підготовки педагогічного працівника – вихователя, викладача, психолога. У дослідженнях проблем навчання дорослих, поняття "навчання дорослих" трактується як "навчальна практика, пов'язана із включенням кожного суб'єкта навчання в навчальну діяльність, в навчальний процес"; обов'язковою умовою ефективного навчання педагогів-практиків розглядається андрогогічна складова [4, с. 24]. Андрогогічна модель навчання дорослих передбачає також, що той, хто навчається, займає активну провідну позицію в організації процесу навчання, визначаючи разом з тим, хто навчає, цілі, зміст, форми і методи навчання. Той, хто

навчає, допомагає тому, хто навчається, в організації навчального процесу; при цьому його головним завданням є володіння змістом, необхідним тому, хто навчається. Викладача поцінують не тому, що він навчає, а тому, що в нього є чому вчитися [4, с.29].

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Вітчизняні і зарубіжні науковці широко займаються проблемами у сфері андрагогіки: методологічні засади андрагогіки (К. Гріффін, С.І. Змейов, Г.В. Куйперс, Л.М. Лесохіна, І. Лордж, Ф. Рейс); особливості викладання у процесі навчання дорослих (Г.О. Балл, О.М. Буренкова, Е. Джонс, В.К. Дьяченко, А.М. Леонт'єв, Н. Лем), підготовка викладачів до навчання дорослих (Л.П. Алексеева, С.Г. Вершловський, Н.М. Гайдук, С.М. Грабовський, Дж. Лінч). Проблеми освіти дорослих, знайшли своє відображення в публікаціях українських науковців С.П. Архипової, І.А. Зязюна, В.В. Олійника, О.М. Пехоти, Н.Г. Протасової, С.О. Сисоевої та ін.

Формування цілей статті. Метою даної статті є аналіз потреб студентів заочної форми навчання вищих навчальних закладів при здійсненні процесу навчання та формування в них стійкої мотивації до навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Фундаментальним завданням при організації навчання будь-якої людини є з'ясування педагогом і тими, хто навчається фізіологічних, психологічних, соціальних, професійних особливостей.

Ця мета здійснюється на етапі, який ми можемо назвати етапом психолого-андрагогічної діагностики.

Етап діагностики в тому або іншому виді реалізується практично кожним навчальним закладом. Однак при навчанні дорослих цей етап відіграє особливу роль і має низку істотних відмінностей.

Головна відмінність психолого-андрагогічної діагностики полягає в тому, що вона є важливим, самостійним і відносно довгим етапом процесу навчання, на якому проводиться більша, складна, кропітка попередня, спільна робота, тих, хто навчається й педагогів. При навчанні дорослих етап діагностики реалізується до початку процесу навчання, і для нього необхідно відвести досить тривалий час [2, с.120-122].

При цьому вирішуються два основні завдання: з'ясування індивідуальних особливостей тих, хто навчаються, які будуть активно впливати на організацію й здійснення процесу навчання, і формування в них стійкої мотивації навчання, тобто стійкого прагнення до навчання.

При виявленні на етапі психолого-андрагогічної діагностики особливостей особистості, яка навчається й життєвих чинників, що

визначають усю її діяльність з навчання, слід пам'ятати, що ця робота здійснюється спільно викладачем і студентами та спрямована на з'ясування цих параметрів.

Як відомо, з віком деякі фізіологічні функції людського організму, пов'язані із процесом навчання, трохи слабшають: знижуються зір, слух, погіршується пам'ять, швидкість і гнучкість мислення, уповільнюється швидкість реакції.

І хоча можна вважати доведеним дослідженнями різних учених і самим життям, що здатності до навчання дорослих людей від 20 до 60 років суттєво не міняються, а у людей розумової праці ці здатності зберігаються й довше, ці проблеми в кожного дорослого, тією чи іншою мірою виникають і виявляють, природно, негативний вплив на його бажання навчатися. [1, с. 21-31]

Однак головні труднощі в дорослої людини носять психологічний характер. Відомий американський психолог А. Маслоу відзначав, що в дорослої людини «потреба в знанні інтегрується зі страхом перед знанням, із тривогою, з потребою в безпеці й упевненості». У процесі навчання, вважає вчений, відбувається «діалектична взаємодія прагнення вперед і руху назад, яке одночасно є битвою між страхом і мужністю».

Прагнучи до життєво необхідної мети, дорослі жадають її досягти, внести якісь позитивні зміни у своє життя, роботу, соціальний стан, але, з іншого боку, у них виникає страх перед узяттю на себе відповідальності за навчання: звичка до стабільного положення, речей (побуту, колу спілкування з колегами й друзями, соціальному й професійному статусу) вступає в суперечність з неминучими прийдешніми змінами. Дорослих турбує сумнів у своїх здатностях до навчання, острах, що в процесі навчання виявиться їхня неграмотність, невміння вчитися, що неминуче при цьому порівняння їх з іншими, що навчаються буде не на їхню користь. Кожний із власного досвіду знає, що нікому не хочеться виглядати в чужих очах гірше. У деяких дорослих людей викликає почуття щиросердечного дискомфорту сама ідея повернення в шкільні стіни, до парт, дошки, школярству.

Усі ці сильні стресові ситуації й переживання, зв'язані в дорослих з навчанням, перешкоджають формуванню саме стійкої, тривалої мотивації. Доросла людина найчастіше може просто відступити від наміченого шляху навчання, боятись численних негативних моментів, що супроводжують поновлення навчання.

От чому настільки необхідно на етапі діагностики закріпити мотивацію навчання в дорослого, що навчається.

Технологічно процес навчання являє собою ряд операцій, що здійснюється тими, хто навчається й викладачами в процесі реалізації певних

дій і функцій. Далі ми розглянемо операції, технічні дії й функції викладачів і студентів на етапі психолого-андрагогічної діагностики, де здійснюються чотири основні операції: 1) визначення освітніх потреб, студентів; 2) виявлення обсягу й характеру їх життєвого досвіду; 3) з'ясування фізіологічних і психологічних особливостей; 4) визначення когнітивного й навчального стилів студентів.

Освітніми ми називаємо потреби студентів в оволодінні знаннями, уміннями, навичками і якостями, необхідними йому для вирішення життєво важливих проблем.

Для виявлення освітніх потреб насамперед слід виявити ту конкретну життєву проблему, яку, той хто навчається збирається вирішувати за допомогою навчання. Установлено, що освітні потреби дорослих, що навчаються можна згрупувати за сьома основними блоками: 1) одержання загальної середньої освіти; 2) придбання або вдосконалення професійних навичок; 3) підтримка й поліпшення здоров'я; 4) поліпшення якості сімейному життю; 5) участь у суспільнім житті; 6) змістовне проведення дозвілля; 7) розвиток власної особистості [3, с.20-22].

Однак у кожній конкретній людині ці потреби суворо індивідуальні, їх необхідно виявити й осмислити, причому не тільки викладачам, але й тим, хто навчається.

Далі потрібно усвідомити ту галузь або ті галузі наук, у якій необхідно навчатися. Це, до речі кажучи, не завжди буває легко зробити. Добре, якщо доросла людина чітко представляє, що саме і як саме їй необхідно вивчати. Але найчастіше в дорослих є деяке неясне бажання змінити щось у своєму житті. Напевно, простіше всього, коли прагнення до змін пов'язане із професійними інтересами людини. Тут досить ясно: щоб підвищити свою кваліфікацію, ознайомитися із сучасними інноваціями в професії, щоб піднятися по службовим сходам, змінити свою професію, необхідно обрати певний курс навчання, який, як правило, уже достатньо чітко визначений і організований.

Складніше, коли в людини з'являється бажання внести будь-які позитивні зміни в соціальну, побутову й особистісну сфери: він прагне більш кваліфіковано займатися вихованням своїх дітей, відчуває необхідність більше довідатися про таємниці створення міцної родини, відчуває потреби розширити свій кругозір, має намір позбутися своєї нерішучості, замкнутості, щоб стати більш впевненим у собі, відкритим для спілкування з іншими людьми. Тут потрібно чітко собі представити, у якій галузі знань необхідно навчатися тій або іншій людині.

Далі необхідно створити прогностичну функціональну модель компетентності, яку повинен досягти в процесі навчання конкретно той, хто навчається з метою зміни своєї життєвої ситуації.

Модель компетентності – це знання, уміння, навички, якості і ціннісні орієнтації, необхідні для виконання тієї або іншої соціальної ролі.

Таким чином, студент разом з викладачем повинен визначити обсяг, набір і характер тих знань, умінь, навичок і якостей, опанувавши якими, він зможе ефективно виконувати функції певної соціальної ролі й тим самим розв'язати свої життєво важливі проблеми. Це може бути і якась конкретна професіограма, і довільний набір компетенцій.

Наступний крок – аналіз рівня компетентності й попередньої підготовки в тій галузі знань, у якій студентові необхідно буде навчатися. І самому потрібно ретельно визначити той реальний запас знань, умінь, навичок і якостей, якими вже володіє. Це необхідно зробити в обов'язковому порядку для визначення подальшої траєкторії навчання, для визначення можливості використання в навчанні наявних у студентів, знань, умінь, навичок і якостей.

Далі слід провести порівняння наявного рівня у студентів, компетентності з вимогами прогностичної моделі компетентності. Порівнюючи наявний рівень компетентності з вимогами прогностичної моделі, необхідно виявити відсутні у студентів знання, розуміння, навички і якості, що вимагаються для вирішення його життєвих проблем.

Формування свідомості необхідності оволодіння цими знаннями, уміннями, навичками, якостями й приведе до діагностики освітніх потреб конкретного дорослого, що навчається [5, с. 296-309].

Наступний етап діагностики - виявлення обсягу й характеру життєвого досвіду того, хто навчається.

Тут необхідно підкреслити, що, говорячи про життєвий досвід, ми маємо на увазі досвід діяльності того, хто навчається в побутовій, професійній, соціальній сферах, тобто життєвий досвід ми розглядаємо як триєдність побутового (сімейного, повсякденного), професійного (досвід трудової діяльності) і соціального (спілкування в певному соціальному середовищі) досвіду. Це дуже важливо мати на увазі, оскільки саме наявність усіх трьох складових життєвого досвіду характеризує дорослу людину, яка, як правило, не має релевантного обсягу професійного й соціального досвіду.

При організації процесу навчання важливо вчасно виявляти і враховувати фізіологічні та психологічні особливості учнів. Необхідно заздалегідь визначити, принаймні, яким з чотирьох основних типів темпераменту володіє той чи інший студент; тобто сангвінік він, флегматик,

холерик або меланхолік. Слід виявляти і враховувати при організації процесу навчання інші індивідуальні риси характеру.

Андрагогічна модель навчання передбачає можливість не просто певною мірою врахувати ці особливості, але й адаптувати побудову всього процесу навчання конкретного індивіда до його виявлених психофізіологічних особливостей.

Виявлення зазначених стилів навчається має величезне значення для організації ефективного навчання. В умовах індивідуалізації навчання ця операція дозволяє врахувати такі індивідуальні особливості учнів, які безпосередньо пов'язані з процесом навчання, зокрема, з процесом засвоєння навчального матеріалу. Причому це важливо як для навчальних, так і для самих учнів.

Процес навчання у людини діалектично пов'язаний з процесом пізнання. Особливості пізнавальної діяльності пов'язані насамперед з психічним типом особистості. Зокрема, вельми важливі відмінності когнітивних стилів осіб, які належать до екстравертам та інтровертів (за класифікацією К. Юнга).

Для людей екстравертивного когнітивного стилю потрібні джерела з великою кількістю наочних матеріалів (ілюстрацій, таблиць, схем, малюнків), форми навчання, що передбачають лабораторні дослідження, участь у дискусіях, тобто навчання більш ефективно, якщо воно організовано на основі активної позиції студента в сприйнятті та обробці інформації.

Навчання людей інтровертивного когнітивного стилю приносить більш позитивні результати, якщо побудовано з використанням друкованих матеріалів, текстів, самостійних робіт, індивідуальних творчих завдань. Для інтровертів більш зручні такі форми навчання, які дозволяють їм глибше осмислювати навчальний матеріал, надають можливість і час для обдумування, рефлексії.

Однією з найпоширеніших класифікаційних систем є класифікатор типів особистості Майерса - Бріггса.

У цій системі виділяються чотири параметра, заснованих на протиставленні парних понять, що позначають різні соціально-психологічні характеристики: - екстравертивність - інтровертивність; - відчуття - інтуїція; - мислення - почуття; - судження-сприйняття.

Як всяка схема і будь-яка класифікація, класифікатор Майерса - Бріггса досить умовний. Він дає лише орієнтацію в організації процесу навчання людей з різними психологічними, емоційними, когнітивними особливостями.

Головна ідея цього класифікатора полягає в тому, що при навчанні, особливо дорослих людей, необхідно враховувати їх когнітивний стиль, щоб

вірно визначити індивідуальні особливості організації процесу навчання, тобто навчальний стиль.

Потрібно проводити діагностичні тести, анкети, співбесіди, здійснювати спостереження.

Анкети та тести можуть бути стандартними або загальними, але більш ефективні анкети та тести, адаптовані або розроблені навчальними у відповідності з конкретними обставинами, цілями навчання та особливостями учнів.

У зв'язку з цим необхідно підкреслити підпорядковану, не головну, роль тестів при здійсненні психолого-андрагогічній діагностиці [1].

При здійсненні психолого-андрагогічній діагностиці основними діями викладача повинні бути спостереження і співбесіда, студент виконує діагностичні завдання і поступово опановує технологією самостійної навчальної діяльності, зокрема самодіагностикою освітніх потреб, когнітивного та навчального стилів.

Функції активних учасників процесу навчання на даному етапі також різні. Виконуються такі функції: 1) експерта в області технології навчання дорослих, зокрема технології самостійної діяльності учня з психолого-андрагогічній діагностиці; 2) організатора спільної діяльності з діагностики; 3) наставника, консультанта дорослих учнів, який надає їм пряму і непряму підтримку в їх прагненні до навчання.

Виконуючи зазначені функції, викладач консультує студента з питань технології здійснення психолого-андрагогічної діагностики, надає йому допомогу в оволодінні вміннями і навичками проведення самостійної діагностики, організовує спільну роботу в процесі здійснення діагностики, формує і підтримує стійку мотивацію навчання.

Той, хто навчається, на даному етапі, виступає в ролі учасника спільної навчальної діяльності, зокрема, з діагностики своїх освітніх потреб, когнітивного та навчального стилів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Формування андрагогіки як науки про освіту дорослих ще триває у науковому просторі. Виконавши зазначені вище дії та функції, здійснивши всі розглянуті операції, слід зазначити, що той, хто навчається і той, хто навчає, внаслідок отримують достатньо ясне уявлення про основні індивідуальні особливості, відповідно до яких необхідно будувати процес навчання. Слід віднайти належні умови, які сприяють пошуку більш ефективних методів роботи з дорослими.

Література

1. Андрющенко Т.К. Сучасні вимоги до освіти дорослих / Т.К. Андрющенко // Вісн. Черкас. ун-ту - 2010. - Вип. 183, ч. 1. - С. 12-16

2. Архипова С.П. Основи андрагогіки / С.П. Архипова // Черкас. держ.ун-т ім. Б. Хмельницького - Черкаси: 2002. - 183с.
3. Горностаев А.О. Образование руководителей общеобразовательных учреждений : проблемы, ориентиры, поиск решений / А.О.Горностаев // Инновации в образовании. - М.– 2011. – №11. – С. 24-34.
4. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Змеёв С.И. - М. : Академия, 2002. - 128 с.
5. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. - початок ХХ ст.): монографія / за ред.С.О. Сисоєвої // НАПН України, Інститут педагогічної освіти. - К.: ТОВ ВД «ЕКМО» - 2010. - 420с.

Сбітнева І.

аспірантка кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету

УДК 159.922-053.6 : 004.77-042.72

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ

У статті розглядається психолого-педагогічні особливості інтернет-залежних підлітків. Дослідження психологічних наслідків Інтернет-залежності в підлітковому віці визначається, по-перше, постійним збільшенням числа підлітків і юнаків - користувачів Інтернету; по-друге, тим, що надмірна пристрасть до інтернету руйнівно діє на дитину, викликає негативну дію на психіку; по-третє, відсутністю глибоких досліджень в цій області в силу відносної новизни феномену Інтернет-залежності, у тому числі в підлітковому середовищі.

Ключові слова: *інтернет-залежність, кіберпростір, інтернет-залежні підлітки, аддикція.*

Сбитнева И.

аспірантка кафедри педагогіки вищої школи Донбасського державного педагогічного університету

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности интернет-зависимых подростков. Исследования психологических последствий Интернет-зависимости в подростковом возрасте определяется, во-первых, постоянным увеличением числа подростков и юношей - пользователей Интернета; во-вторых, тем, что чрезмерное пристрастие к интернету разрушающе действует на ребенка, вызывает отрицательное воздействие на психику; в-третьих, отсутствием глубоких исследований в этой области в силу относительной новизны феномена Интернет-зависимости, в том числе в подростковой среде.

Ключевые слова: интернет-зависимость, киберпространство, интернет-зависимые подростки, аддикция.

Sbitneva I.

post-graduate student, Chair of Pedagogy of Higher School of Donbass State Pedagogical University

PSYCHO-PEDAGOGICAL FEATURES OF THE INTERNET-DEPENDENT ADOLESCENTS

The article deals with the psychological and pedagogical features of Internet-dependent adolescents. Study the psychological effects of Internet addiction in adolescence is determined, firstly, the steady increase in the number of adolescents and young adults - Internet users; secondly, the fact that excessive internet addiction deleteriously affects the child causes adverse psychological effects; Third, the lack of in-depth research in this area because of the relative novelty of the phenomenon of Internet addiction, including among adolescents.

Key words: Internet addiction, cyberspace, internet-dependent adolescents, addiction.

Постановка проблеми в загальному вигляді. З 90-х років настала ера лавиноподібного розвитку інтернет-ресурсів, що триває до теперішнього часу. Сьогодні за допомогою інтернету вирішується величезна кількість завдань, пов'язаних з навчанням, спілкуванням, веденням бізнесу, науковими розробками і дослідженнями, розвагами та ін. Вимушеною платою за всі переваги і вигоди впровадження всесвітньої мережі в повсякденне життя суспільства є те, що формується надмірне захоплення інтернетом, що досягає у частини користувачів стану хворобливої пристрасті (залежності). Як відзначають А.Є. Войскунській [1] і У. Варух [6], наслідки надмірної захопленості інтернетом можуть бути найрізноманітнішими: нехтування домашніми та службовими обов'язками, відмова від соціальної взаємодії, ізоляція, руйнування зв'язків із зовнішнім світом, аутизація і інфантилізація особистості. Особливу тривогу викликає те, що залежність від інтернету найбільш часто проявляється в юному віці - в середовищі підлітків і юнаків, що ускладнює їх соціалізацію, професійну кар'єру і створення сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Початок досліджень інтернет-залежності було покладено в 1994 р, коли американські вчені - клінічний психолог К. Young [9] і психіатр I. Goldberg [8] розробили опитувальник для виявлення інтернет-адиктів. Дослідженням захопленості підлітків комп'ютерними іграми описана в багатьох дослідженнях. У той же час клініко-психопатологічні феномени, супроводжуючі інтернет-залежна поведінка, описані лише в окремих нечисленних роботах

Войскуновского А.С., Пятницькій І.М., Найдьоновій Н.Г., Радіонової М.С., Спиркиної Т.С. [2; 5; 6]. Є дані про своєрідний стимулюючий вплив інтернет-середовища на Ц.Н.С. В.Л. Малигиним, Ю.А. Меркур'єва [3].

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті — розкрити основні психолого-педагогічні особливості інтернет-залежності підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з основних ознак сучасного суспільства є стрімкий розвиток комп'ютерних інформаційних технологій і систем телекомунікацій. За останні роки в цій області відбувся якісний стрибок. В результаті, на сьогоднішній день можна з упевненістю констатувати, що Інтернет перестав бути просто системою зберігання та передачі надвеликих обсягів інформації і став новим шаром нашої повсякденної реальності і сферою життєдіяльності величезної кількості людей. В результаті у користувачів комп'ютерних мереж виникає цілий ряд інтересів, мотивів, цілей, потреб, установок, а також форм психологічної та соціальної активності, безпосередньо пов'язаних з цим новим простором. І хоча ці процеси поки що проходять у прихованій формі і не зачіпають переважна більшість людей, що не використовують Інтернет у своїй діяльності, потенційний вплив цих процесів на все наше життя настільки велике, що багато авторів прямо говорять про становлення нового інформаційного суспільства [4]. Подальші ж перспективи розвитку систем глобального інформаційного обміну та пов'язаних з цим суспільних змін і, як наслідок, змін у психічному укладі окремої особистості представляються настільки ж грандіозними, наскільки туманними і невизначеними.

В даний час використання Інтернету сучасними підлітками, як правило, зводиться до спілкування в мережі та іграм в онлайн. Безконтрольне використання Інтернету підлітками, відсутність належної цензури інформації, розміщеної на сайтах, може призвести до непередбачуваних змін особистості кожного учня. Виникає загроза відділення віртуального життя підлітка від життя реальної. Разом з тим можливо і позитивне використання Інтернету, що передбачає інтеграцію реального та віртуального світів. Однак захопленість світом віртуального простору і не здатність протистояти принадності глобальній Мережі Інтернет провокує формування залежного (адиктивної) поведінки.

Явища залежності, викликані технічним прогресом, були виявлені зарубіжними психологами, а з поширенням послуг Інтернету по всьому Світу ця «хвороба» стала явною і в Україні більше того, їй стали піддаватися підлітки. Запропонований американським психіатром А. Голдбергом (1996) термін Інтернет-залежність призначався для опису

патологічного, непереборного потягу до використання Інтернету. Інтернет-залежна поведінка - це неможливість суб'єктивного контролю над використанням інтернету, що супроводжується негативним впливом цього використання на своє життя (відносини, здоров'я, роботу, навчання, емоційний та психологічний стан) і контрпродуктивним характером діяльності в інтернеті.

Підлітки, занадто багато часу проводять в Інтернеті, вже не можуть уявити собі життя без форумів, соціальних мереж, скайпу і т.п. Вони вже не стежать за тим, скільки часу проводять в Інтернеті, приділяють мало уваги оточуючим, якщо тільки ті не зареєстровані в соціальних мережах або не ведуть свій блог. Інтернет-залежність, як розлад, описав І. Голдберг, яке характеризуються такими симптомами:

1. використання Інтернету викликає хворобливий негативний стресовий стан і дистрес;
2. використання Інтернету завдає шкоди фізичному, психологічному, міжособистісному, економічному чи соціальному статусу [8]

Трохи раніше, в 1994 році лікар психіатр К. Янг провела дослідження Інтернет-залежності. Автор називає такі ознаки Інтернет-залежної поведінки:

1. нав'язливе бажання перевірити E-mail
2. постійне бажання наступного виходу в Інтернет;
3. скарги навколишніх на те, що людина занадто багато часу проводить в Інтернет;
4. скарги навколишніх на те, що людина витрачає занадто багато грошей на Інтернет [9]

Причинами залежності від Інтернету можуть стати: можливість вільно висловлювати свої думки, пошук суспільної підтримки, обмежена можливість задоволення сексуальних і емоційних потреб, схильність до самоізоляції, наявність певних акцентуацій характеру, пошук легкого заробітку і багато інших.

У період формування і становлення ціннісних орієнтацій в підлітковому, юнацькому віці віртуальні стереотипи життя можуть зробити істотний вплив на особистість. Надмірне захоплення онлайн іграми, соціальними мережами часто позбавляє людину власної думки, обмежує кругозір, призводить до соціальної дезадаптації [6].

У більшості зарубіжних досліджень Інтернет-залежність розглядається як психологічне явище і не характеризується як стримуючий фактор особистісного розвитку людини. Психологи вважають, що якщо яка-небудь діяльність розширює свої повноваження у вашому житті, то це

залежність. Особливо, якщо вона починає домінувати на шкоду соціальним зв'язкам і природним потребам.

Уважно досліджуються механізми виникнення Інтернет-залежності. Так, дуже цікаво висловлювання Дж. Сулера: "Кіберпростір - один із способів зміни стану свідомості. Як і в зміненому стані свідомості, взагалі, кіберпростір і все, що в ньому відбувається, здається реальним - часто навіть більш реальним, ніж дійсність". Це твердження дозволяє провести паралель між Інтернет-залежністю і залежностями від хімічних речовин, що змінюють стан свідомості.

Сам інтернет-простір розглядається іноді як фактор ризику формування залежності. Але більш поширена точка зору, що сам по собі інтернет є нейтральним агентом, що не володіє аддиктивною природою. Однак він володіє деякими специфічними властивостями, які провокують, підтримують і зміцнюють нездоровий стиль поведінки в інтернеті. К. Янг [10] у зв'язку з цим звертає увагу на такі характеристики кіберпростору, як анонімність, зручність використання і уникнення. Серед специфічних характеристик кіберпростору, що роблять інтернет привабливим у використанні, відзначають також доступність, безпека, легкість використання, можливість збереження контролю за власними діями та наслідками прийнятих рішень, можливість відчувати сильні емоції від результатів власних дій. Для формування залежності мають значення безперервність інтернету (24 год на добу в режимі нон-стоп), стимулююча роль міститься в мережі інформації та її інтенсивність, можливість расторможенности і зростаючої інтимності.

Існує різниця у визначенні привабливих характеристик мережі серед інтернет-залежних та інтернет-незалежних користувачів. Якщо інтернет-незалежні переважно відзначають в якості привабливих аспекти інтернету, які дозволяють їм знаходити корисну інформацію і підтримувати існуючі реальні відносини за допомогою електронних засобів зв'язку, то користувачі з інтернет-залежною поведінкою переважно використовують можливості інтернету, що дозволяють зустрічатися, спілкуватися і обмінюватися ідеями.

Висновок та перспективи подальших досліджень. Актуальність проблеми інтернет-залежної поведінки визначається новизною даного феномена, явно недостатньо описаною клінікою і відповідно підходами до терапії та профілактики зазначеного розладу. В даний час перед дослідниками стоїть набагато більше питань, ніж є відповідей. Однією з найбільш важливих та дискусійних є проблема нозологічної приналежності інтернет-залежної поведінки, а також фактори ризику його формування. На нашу думку, можливо, слід розглядати залежність від інтернету в трьох її варіантах: 1) патологічна захопленість інтернетом як одна з форм залежної

поведінки в розумінні його як доболезненних розлади в рамках девіантної (що відхиляється) поведінки; 2) синдром інтернет-залежності, за яким ховається безліч інших особистісних та / або психічних розладів, що мають певну нозологічну приналежність; 3) інтернет-залежність як самостійна нозологічна одиниця, обумовлена взаємним патогенним впливом характерологічних рис та інтернет-середовища.

Вирішення цієї важливого соціально-педагогічного завдання можливе шляхом здійснення педагогічної підтримки підлітків, схильних до Інтернет-залежності. Незважаючи на те, що проблема педагогічної підтримки добре розроблена в зарубіжній і вітчизняній педагогіці, її особливості відносно підлітків, схильних до Інтернет-залежності, в сучасних дослідженнях не представлена.

Сьогодні поки що не можна говорити про єдність точок зору, розроблених критеріях і методах діагностики. Однак на даний момент вже існують роботи, які формують фундамент для подальших досліджень, вказуючи одним з важливих напрямків вивчення механізмів формування інтернет-залежності, що дозволить створити систему профілактики даного розладу.

Література

1. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета / А.Е.Войскуновский // Психологический журнал. - 2004. - №1. - С.90—100.
2. Малыгин В.Л. Нехимические аддикции: патологический гемблинг, Интернет-зависимость / В.Л. Малыгин, Б.Д. Цыганков, А.С. Искандирова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. - 2009. - № 2.- С. 24—42.
3. Урсу А.В. Компьютерная игра как форма аддиктивного поведения / А.В. Урсу. – Иваново, 2008. – С.119.
4. Пятницкая И.Н. Подростковая наркология / И.Н. Пятницкая Н.Г. Найденова. – М.: Медицина, 2002. - С. 256.
5. Радионова М.С. Характеристики личностной и эмоциональной сферы пользователей сети Интернет. / М.С. Радионова, Т.С. Спиркина - М. :2009. - С. 113—137.
6. Baruch Y. The autistic society. / Y. Baruch // Information & Management. - 2001. - №3.-S.129.
7. Goldberg I. Internet addiction disorder / I. Goldberg - 1996. Available at: <http://www.psychom.net/iadcriteria.html>
8. Young K.S. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype/ K.S. Young // Psychological Reports. - 1996. - S. 899—902. Available at: <http://netaddiction.com/articles/stereotype.htm>
9. Young K.S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder / K.S. Young // CyberPsychology and Behavior. - 1998. - №1. - S. 237—244
10. Жичкина А.Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете / А.Е. Жичкина, Е.П. Белинская // Практическая психология и социальная работа - 1999. - №7 - С.43.

Чернякова О.

доцент, кандидат психологічних наук Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Кащєєва Ю.

магістрантка дефектологічного факультету Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК: 376 . 011 . 3 -051 : 316 . 772 . 2

НЕВЕРБАЛЬНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ СТРУКТУРИ ДІЯЛЬНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

У представленій статті з'ясовано місце невербальних засобів у процесі спілкування. Визначено комунікативні здібності корекційного педагога, необхідні для здійснення плідної педагогічної діяльності. Досліджено особливості жестикуляції як одного з провідних компонентів невербального спілкування в діяльності корекційного педагога молодших класів допоміжної школи. Запропоновано рекомендації корекційним педагогам для оптимізації невербального спілкування.

Ключові слова: невербальне спілкування, педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, комунікативні здібності педагога.

Чернякова О.

доцент, кандидат психологических наук Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

Кащєєва Ю.

магістрантка дефектологического факультета Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ СТРУКТУРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОРРЕКЦИОННОГО ПЕДАГОГА

В этой статье выяснено место невербальных средств в процессе общения. Определены коммуникативные способности коррекционного педагога, необходимые для осуществления плодотворной педагогической деятельности. Исследованы особенности жестикуляции как одного из ведущих компонентов невербального общения в деятельности коррекционного педагога младших классов вспомогательной школы. Предложены рекомендации коррекционным педагогам для оптимизации невербального общения.

Ключевые слова: невербальное общение, педагогическая деятельность, педагогическое общение, коммуникативные способности педагога.

Chernjakova O.

assistant professor, the Candidate of psychological sciences of the State higher educational institution «Donbass state pedagogical university»

Kashcheeva Y.

master's degree of the defectological department of the State higher educational institution «Donbass state pedagogical university»

NONVERBAL COMMUNICATION AS IMPORTANT COMPONENT OF STRUCTURE OF ACTIVITY OF THE CORRECTIONAL EDUCATOR

In this article it is considered the place of nonverbal means in the course of communication is found out. The communicative abilities of the correctional teacher necessary for implementation of fruitful pedagogical activity are defined. The communicative abilities of the correctional teacher necessary for implementation of fruitful pedagogical activity are defined. Recommendations are offered correctional teachers for optimization of nonverbal communication.

Keywords: *nonverbal communication, pedagogical activity, pedagogical communication, communicative abilities of the teacher.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку освіти приділяється особлива увага проблемі спілкування в професійній педагогічній діяльності. Одним з аспектів даної проблеми є вивчення невербального компонента.

Невербальний компонент спілкування відіграє істотну роль у процесі взаємодії вчителя з дітьми, оскільки відомо, що різні засоби невербального спілкування (жести, міміка, поза, погляд, дистанція) виявляються в деяких випадках більш виразними і дієвими, ніж слова.

Особливо важливого значення невербальний компонент спілкування набуває в роботі корекційного педагога у зв'язку з закономірностями психічного розвитку аномальних дітей. При розумовій відсталості має місце первинна недостатність пізнавальної діяльності та, у першу чергу, недорозвинення абстрактного мислення, процесів узагальнення і відволікання в поєднанні з малою рухливістю та інертністю психічних процесів, що суттєво ускладнює процес навчання таких дітей. Тому важливу роль тут відіграють пристосування розумово відсталої дитини, а саме – зорове сприйняття пропонованого матеріалу, де не останнє місце відводиться і невербальним засобам спілкування між аномальною дитиною та корекційним педагогом.

Отже, існує проблема, суть якої полягає в тому, що незважаючи на зростання інтересу і досліджень в галузі невербального спілкування в цілому, з одного боку, і роботи корекційного педагога – з іншого,

спостерігається недостатній рівень вивченості невербального аспекту спілкування в діяльності корекційного педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання невербального спілкування були предметом дослідження в працях таких учених, як І. Беха, М. Гайдукевича, І. Горелова, М. Крічлі, В. Лабунської, О. Леонтєва, Ч. Моріссі, А. Піза, Дж. Фаста та ін). На жаль, ця проблема до цих пір залишається практично невивченою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є з'ясування основних аспектів невербального спілкування і діяльності корекційного педагога.

Виклад основного матеріалу. Спілкування включає в себе все різноманіття духовних і матеріальних форм життєдіяльності людини і є його нагальною потребою. Спілкування розглядається як один з видів людської діяльності – як «діяльність спілкування», «комунікативна діяльність». Зауважимо, що деякі вчені [5, 6], виділяють саме ці три основні сторони спілкування – інтерактивну, перцептивну та комунікативну сторони. Комунікативна сторона спілкування пов'язана з виявленням специфічно інформаційного прогресу між людьми як активними суб'єктами, тобто їх установок, цілей, намірів.

Між тим варто зазначити, що засобами комунікативного процесу є різні знакові системи, перш за все мовлення, а також невербальні засоби спілкування – оптико-кінетична система знаків (жести, міміка, пантаміміка), пара- і екстралінгвістичні системи (інтонація, немовні вкраплювання в мовлення, наприклад, паузи), система організації простору комунікації і, нарешті, система контакту очима [3].

Враховуючи це, можна визначити місце невербальних засобів у процесі спілкування.

1. Треба почати з того, що невербальні компоненти спілкування є частиною орієнтованої основи спілкування для комунікатора. Іншими словами, характер спілкування з самого початку частково задається просторовими і деякими іншими візуальними "ключами", причому в цій ланці абсолютно несуттєво, яке місце невербальні компоненти будуть займати в самому процесі спілкування.

2. Однак невербальні компоненти спілкування можуть розглядатися і з погляду реципієнта як частина орієнтованої основи для його комунікативної діяльності. Під цим кутом зору невербальні "ключі" можуть бути загальними для комунікатора і реципієнта, а можуть бути значущими лише для останнього; це частина таких "ключів", яка з точки зору комунікатора входить у виконавчу фазу його комунікативної діяльності.

3. Невербальні компоненти спілкування можуть виступати і як частина виконавчої фази спілкування, не будучи значущими для процесу спілкування в цілому і лише доповнюючи, уточнюючи, змінюючи розуміння повідомлення реципієнтом.

4. Нарешті, вони можуть бути абсолютно незначущі для реципієнта, будучи свого роду витратами власне комунікативної поведінки.

Так, необхідно зазначити, що невербальна комунікація в цілому відіграє величезну роль у людській взаємодії, переважно «працюючи» і на підсвідомому рівні психіки. Вона є одним з основних засобів передачі зворотного зв'язку партнеру в спілкуванні.

Варто наголосити, що у психолого-педагогічній літературі [5; 6] все частіше говорять про комунікативні здібності вчителя, необхідні для здійснення плідної педагогічної діяльності. Досвід показує, що для успішної взаємодії з аномальними дітьми недостатньо тільки знання вчителем основ наук і методики навчально-виховної роботи. Усі його знання та практичні вміння можуть передаватися розумово відсталими учнями тільки через систему живого і безпосереднього спілкування.

Звертаючись до питання про специфіку педагогічного спілкування порівняно з іншими видами і формами спілкування людей, відзначимо, що особливість спілкування і співпраці (взаємодії) вчителя допоміжної школи та учнів полягає в провідній ролі співробітника-вчителя, особливо в тих галузях діяльності, які для учня становлять зону найближчого розвитку.

Зазначимо, що в сучасній науковій літературі під професійним спілкуванням у цілому розуміється система взаємодії корекційного педагога і вихованців, змістом якого є обмін інформацією, оптимізація процесів навчання і виховання, організація спільної роботи окремого розумово відсталого учня, класного колективу та вчителів, надання процесу спілкування виховного впливу, пізнання особистості учня і самого себе, створення умов для розвитку особистості аномальної дитини.

Змістом праці корекційного педагога є сприяння психічному розвитку розумово відсталого учня та його корекція, а головним «інструментом» виступає його психічна взаємодія з дитиною, педагогічне спілкування.

Підкреслюючи значимість дидактичних функцій педагогічного спілкування, наголосимо, що педагогічне спілкування, а саме корекційного педагога з розумово відсталими школярами в процесі навчання створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості аномальної дитини, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню «психологічного бар'єру»), забезпечує

управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі й дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості корекційного педагога.

У свою чергу, діти постійно «зчитують» поведінку, настрій, ставлення вчителя. З цієї причини вчитель допоміжної школи повинен уміти грамотно проявляти свої почуття, знаходити у відповідній обстановці вербальні та невербальні форми поведінки, бути зрозумілим учням, відкритим і щирим.

Варто зазначити, що спілкуючись з учнями, корекційний педагог значну частину інформації щодо їх емоційного стану, намірів, ставлення до будь-чого, отримує не зі слів учнів, а з жестів, міміки, інтонації, пози, погляду, манери слухати. Жести, міміка, погляд, поза часом виявляються більш виразними і дієвими, ніж слова.

Особливе місце в системі невербального спілкування вчителя займає погляд, яким він може висловити своє ставлення до учня, його поведінки. Вплив погляду вчителя залежить від дистанції спілкування. Погляд здалеку, зверху вниз, дозволяє вчителю побачити відразу всіх учнів, але не дає можливості вдивлятися в кожного з них окремо. Вплив погляду тим сильніше, чим ближче до вчителя знаходиться дитина.

Спостерігаючи за роботою корекційного педагога на уроці, можна помітити, що зона найбільш ефективного контакту – це перші 2–3 парти.

Разом з тим, особливе місце в системі невербального спілкування вчителя займає система жестів. Жестикуляція корекційного педагога є для учнів одним з індикаторів його відносин до них. Характер жестів вчителя з перших хвилин створює певний настрій у класі.

У спілкуванні вчителя з розумово відсталими учнями велике значення має і тон мовлення. За твердженням фахівців, інтонація при спілкуванні дорослих може нести до 40 % інформації. Однак при спілкуванні з дитиною вплив інтонації збільшується.

Як показує досвід, для успішної взаємодії з розумово відсталими дітьми недостатньо тільки знання вчителем основ наук і методики навчально-виховної роботи, також важливим елементом діяльності педагога є саме встановлення психологічного контакту, взаєморозуміння, тобто спілкування. Передача інформації від педагога до учня здійснюється як вербальним шляхом, так і за допомогою різних засобів невербальної комунікації, і саме невербальні засоби спілкування відіграють важливу роль і в регулюванні взаємовідносин, встановленні контактів, визначають емоційний фон як вчителя, так і розумово відсталих учнів, що істотно полегшує корекційну роботу. Тому ми і провели експериментальне дослідження особливостей невербального спілкування вчителів

допоміжної школи на уроках. Експериментальна частина дослідження була організована на базі початкових класів в Краматорській допоміжній школі-інтернаті.

У дослідженні вивчалися особливості жестикуляції як одного з провідних компонентів невербального спілкування в діяльності корекційного педагога молодших класів допоміжної школи.

Дане дослідження було організовано в 10 різних класах (у 10 різних вчителів). Воно проводилося протягом кількох уроків. У ході спостереження виявилось, які саме жести і з якою частотою вживалися вчителем у ході уроку.

У результаті проведених спостережень були зафіксовані найбільш використовувані корекційними педагогами жести, а також частота їх використання за урок.

Отримані дані свідчать про те, що більшість вчителів допоміжної школи (а це, як правило, досвідчені педагоги з великим стажем роботи) часто планують використання окремих жестів на уроках. Деякі з них відзначають, що вказівний жест при роботі зі схемою, малюнком не є випадковим. Також і деякі описово-образотворчі жести продумуються заздалегідь.

Проте відзначимо, що зустрічалися педагоги, жестикуляція яких украй бідна. Крім того, важливо додати, що в деяких класифікаціях була заздалегідь дана установка на те, що буде проводитися спостереження за особливостями жестового спілкування вчителя. Іншим же вчителям інформація про те, що метою спостереження було вивчення особливостей жестового спілкування, давалася після відвідування уроків.

Більшість педагогів добре усвідомлюють особливості свого невербального висловлювання в ході взаємодії з учнями – вони чітко позначають свої типові жести (практично всі), не відчувають труднощів при виборі жесту. У цілому вчителі задоволені своєю жестикуляцією, у них не залишається враження недоречності того чи іншого жесту.

Результати спостережень, анкетування та бесід з вчителями, їх аналіз дозволяють зробити такі висновки:

1. Досвідченими корекційними педагогами часто планується використання певних жестів на уроці, багато з жестів (особливо вказівні), чітко продумуються заздалегідь.

2. Більшість педагогів недостатньо добре усвідомлюють особливості свого невербального спілкування на уроках, хоча в цілому вони задоволені своєю жестикуляцією. Коефіцієнт уявлення про рівень власної жестикуляції середній.

3. Результати ранжирування використання жестів свідчать про виявлення невпевненості більшості вчителів при спілкуванні з класом у присутності сторонніх людей на уроці, про наявність деяких ознак авторитарності.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, невербальний аспект спілкування займає значне місце в процесі взаємодії корекційного педагога з розумово відсталими дітьми. Для того, щоб полегшити свою роботу, учитель повинен уміти спілкуватися з дітьми такої категорії навіть не розмовляючи, повинен брати до уваги не тільки мовлення учня, а й кожен його жест, погляд, кожен рух, у свою чергу строго контролювати свою невербальну поведінку.

Невербальне спілкування в процесі професійної діяльності вчителя допоміжної школи відіграє значну роль у регулюванні взаємин, встановленні взаєморозуміння, багато в чому визначає емоційну атмосферу в класі, що істотно полегшує роботу педагога. Найважливішими засобами педагогічного спілкування є ряд таких каналів: міміка, жест, дистанція, візуальний контакт, інтонація, дотик. У зв'язку з цим, нами пропонуються деякі рекомендації корекційним педагогам для оптимізації невербального спілкування.

Завжди ретельно і уважно продумувати свою жестикуляцію на уроці. Пам'ятати, що жести вчителя нерідко стають зразком для наслідування.

Враховувати, що аномальні діти віддають перевагу вчителям з доброзичливим виразом обличчя, які володіють своєю емоційною поведінкою.

З особливою обережністю використовувати на уроці дотик, так звану «тактильну комунікацію». Враховувати те, що в деяких випадках за допомогою дотику можна повернути до роботи учня, який відволікається тощо, а в інших – викликати у дітей настороженість, незручність, тривогу.

Використовувати оптимальний ритм обміну поглядами з розумово відсталими дітьми на уроці, коли індивідуальний зоровий контакт чергується з охопленням очима всього класу, що створює робоче коло уваги.

Знати і враховувати зв'язок між протіканням процесу спілкування і розташуванням співрозмовників відносно один одного в просторі, а також той аспект, як організаційні умови навчання в просторі класу (у зв'язку з цим ми пропонуємо дещо відмінну від традиційної розстановку парт в класній кімнаті, яка оптимізує навчальний процес).

Ми впевнені, що використання наших основних рекомендацій багато в чому полегшить вирішення завдань корекційного педагога.

Література

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посібник / І. Д. Бех. — К. : "Академвидав", 2009. — с. 244 – 246.
2. Гайдукевич М. А. Символічна форма комунікації у дітей з порушенням інтелекту / М. А. Гайдукевич // Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка: серія соц.-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. 20 в двох част., част. 2. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2012. – С.34 – 42.
3. Лабунская В. А. Невербальное поведение: структура и функции / В. А. Лабунская // Социальная психология : хрестоматия / сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2000. – С. 84 – 111.
4. Коломинский Я. Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии / Я. Л. Коломинский, Н. А. Березовин – М. : Знание, 1997. – 7 с.
5. Леонтьев А. А. Психологические особенности деятельности лектора / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1981. – 80 с.
6. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
7. Кравець Н. П. Проблеми вербальної комунікації дітей з порушенням інтелекту у процесі їх соціальної інтеграції / Н. П. Кравець, Л. С. Вавіна // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матеріали науково-практичної конференції, Київ, 2-3 листопада 1994р. – Київ, 1994. – С.44 – 46.
8. Мамічева О.В., Чернякова О.В. Діагностика психічного розвитку дитини від народження до вступу в заклади освіти : Навч.-метод. пос. зі спец. психології / О.В. Мамічева, О.В. Чернякова. – Ч 1. – Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2013. – 174 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

НАБОКА О.	3
ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ТРАДИЦІЙНОЇ ЛЕКЦІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ	
СИПЧЕНКО В.	11
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ І РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
ПАНАСЕНКО Е., ЛОМАЧУК Я.	17
ДО ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ	
БІРЮК Л.	23
СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
КУРОК В., АНАН'ЄВА Н.	35
ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	
ОЛІЙНИК Р., ГОНЧАРОВА Ю.	43
ПОРТФОЛІО ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ	
ПУЧКОВ І.	50
САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
РАЦЛАВ В., ТКАЧЕНКО Л.	59
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ З ДИСЦИПЛІНИ «ОХОРОНА ПРАЦІ»	
ТАРАНЕЦЬ А., ДУДЧЕНКО І., ТКАЧЕНКО В.	66
ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОМЕТРИЧНОЇ ОПТИКИ	
САЛОГУБ В., ЦИБУЛЬКО Г.	73
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ З УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	

ШУМІЛОВА Е.	79
ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ З ПИТАНЬ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕЛЕКТРОЕНЕРГІЇ У СФЕРІ ОСВІТЛЕННЯ ПРИМІЩЕНЬ	
БЕСКОРСА О.	87
РОЛЬ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
ГОЛОВНЯ Н.	94
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ	
ГРИГОРЕНКО Г.	102
ЗДОРОВ'ЯТВОРЧА СУТНІСТЬ СИЛОВИХ ВИДІВ СПОРТУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	
КОШЕЛЕВА Н.	110
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ	
КРИВОШАПКА І.	119
ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ПЕДАГОГІКА ТОЛЕРАНТНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ» В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ	
ПЛАХТІЙ П., МАКАРЕНКО А.	125
МЕТОДОЛОГІЯ, ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ВІКОВА ФІЗІОЛОГІЯ	
ПОГОРЄЛОВА Л.	132
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ	
РЯБУХО О., СТЬОПКІН А., ТУРКА Т.	138
ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ МАТЕМАТИКИ В ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ МАТЕМАТИКИ	
ЯГУПЕЦЬ С.	144
ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- КОСОГОВА А., АРАСЛАНОВА А..... 152**
ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА К
ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: АНАЛИЗ СОВЕТСКОГО
ПЕРИОДА (60-Е – 80-Е ГГ. XX СТОЛЕТИЯ)
- ДМИТРИЄВА О. 165**
АКТИВАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ
ЖИТТЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ
АМЕРИКИ (XX СТОЛІТТЯ)
- МИХАЙЛИШИН У..... 170**
ШКІЛЬНА ЛІНГВІСТИЧНА ОСВІТА В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ
УПРОДОВЖ ХVІІІ – ХІХ СТОЛІТЬ
- РИЧКОВА М..... 177**
ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: СТРУКТУРА ТА
ОСНОВНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ
- РЯБКИНА Л..... 183**
СУТНІСТЬ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ В ПЕРШІЙ
ПОЛОВИНІ ХХ СТ.
- САЯПІНА С..... 190**
ВІТЧИЗНЯНА ПЕРІОДИЧНА ПРЕСА ЯК МОБІЛЬНИЙ ЗАСІБ
ПРЕДСТАВЛЕННЯ НАУКОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ З ПИТАНЬ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ
СТОЛІТТЯ)
- ЦИБУЛЬКО Л.Г., ЮЛДАШЕВ А..... 195**
ЙОГАН КРИСТОФ ФРІДРІХ ГУТС МУТС – ПАТРІАРХ ГІМНАСТИКИ
- ДЬОМІНА В., ЛЕЛЕКА Т..... 201**
СТАН РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЗНАНЬ У
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ І МЕТОДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ТА ЇЇ
РОЗВ'ЯЗАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ
- ЦИБУЛЬКО Л.Г., НОВОЛАСЬВ А. 210**
РОБЕРТ ЗЕЙДЕЛЬ – ДУХОВНИЙ БАТЬКО ТРУДОВОЇ ШКОЛИ
ШВЕЙЦАРІЇ

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

- ОНИЩЕНКО А., ПШЕНИЧНИЙ М.** 216
 ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У СИСТЕМІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІ
- ЧЕРНЕНКО-ШНУРКО Д.**..... 221
 ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПАТРІОТИЧНУ САМОСВІДОМІСТЬ ПІДЛІТКІВ
- БОНДАРЕНКО Г.**..... 228
 ТЕМАТИЧНО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОСТІ ІВАНА НЕЧУЯ-ЛЕВИЦЬКОГО

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

- ГЛОБА Г., ШИРІН Я.**..... 236
 ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЮ РУХЛИВИХ ІГОР З МУЗИЧНИМ СУПРОВОДОМ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ДІТЬМИ 9-10 РОКІВ
- ЧЕПГА В., ЧУГАЙ С.** 243
 ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- КОВАЛЕНКО С.**..... 251
 ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПТНЗ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ В КОНТЕКСТІ ТРУДОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
- ПЛІСКО Є., ПАРАЩЕНКО К.**..... 259
 ПРИЧИНИ ДИТЯЧОЇ АГРЕСІЇ. ТЕОРІЯ СОЦІАЛЬНОГО НАУЧІННЯ

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

- МАКСИМОВА В.** 266
 РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

ПСИХОЛОГІЯ

- ДЕВІС Л.** 273
 РОЗВИТОК САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РІЗНИХ УМОВАХ ВИХОВАННЯ
- ЄГОРОВА О., МЕЛОЯН А., ЄВДОКИМОВ О.**..... 278
 ПРОЯВИ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ У СТУДЕНТІВ З СОМАТИЧНИМИ СКАРГАМИ

КОЛОМІЄЦЬ М.	286
ПРОБЛЕМИ СПІЛКУВАННЯ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ В УМОВАХ КРИЗОВОГО СТАНУ СУСПІЛЬСТВА	
КУЗЬМІНА О.	293
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТА ВЗАЄМООБУМОВЛЕНІСТЬ ВНУТРІШНЬОГРУПОВОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ	
КОРМИШЕВ М.	299
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ ШКОЛЯРІВ У ПРАЦЯХ ЗАКОРДОННИХ УЧЕНИХ	
ЛАРІОНОВА Н.	305
УМОВИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
СЕДАШЕВА С.	310
ПСИХОЛОГО-АНДРАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ	
СБІТНЄВА І.	318
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ	
ЧЕРНЯКОВА О., КАЩЄВА Ю.	324
НЕВЕРБАЛЬНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ СТРУКТУРИ ДІЯЛЬНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА	

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 користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін. Не ставте переноси вручну, не користуйтеся 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-п>.
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 англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007.–71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2строки)

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 LXXI)

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 19.01.2015 р. Формат 60x84 1/16.

Ум.др.арк. 21,00. Друк лазерний. Зам. № 540. Накл. 300 прим.

Надруковано в ТОВ «Цифрова типографія»

Адреса: м. Донецьк, вул. Челюскінців, 291а, тел.: (062) 388-07-31, 388-07-30