ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Випуск LXII. Частина I

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
Донбаський державний педагогічний університет

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LXII)

Частина I

Слов'янськ - 2013

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 LXII)

Частина І

Слов'янськ – 2013

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. LXII. – Ч.І. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – 226 с.

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).
Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.
Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Донбаського державного педагогічного університету
(протокол № 9 від 25.04.2013 р.)

ISSN 2077-1827
© Кафедра педагогіки вищої школи ДДПУ

ВИЩА ШКОЛА

В. Байдала

аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

УДК 378.011.3–051:373.5.017:305

АНАЛІЗ ЕСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті описано процес проведення експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку. Проаналізовано результати цієї роботи. Визначено перспективи подальшого наукового пошуку.

***Ключові слова**: гендерна культура, майбутній учитель, експеримент, учні підліткового віку.*

В. Байдала

аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды

АНАЛІЗ ЕСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

В статье описан процесс проведения экспериментальной работы по подготовке будущих учителей к воспитанию гендерной культуры учащихся подросткового возраста. Проанализированы результаты этой работы. Определены перспективы дальнейшего научного поиска.

***Ключевые слова**: гендерная культура,будущий учитель, експеримент, учащиеся подросткового возраста.*

W. Baidala

post-graduate student of the department of the theory and methodics of Professional Education of G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

THE ANALYSIS OF THE EXPERIMENTAL WORK ON FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR CULTIVATING GENDER CULTURE AMONG TEENAGE PUPILS

The process of realization of experimental work on future teachers' training for cultivating gender culture among teenage pupils was described. The

results of this work were analyzed. The perspectives of further scientific search were determined.

***Key words**: gender culture, teacher-to be, experiment , teenage pupils.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Серед провідних завдань, що постають сьогодні перед школою, важливе місце займає виховання гендерної культури учнів, яка сприяє забезпеченню їхньої гендерної ідентифікації та допомагає розбудовувати взаємовідносини з представниками протилежної статі на основі партнерства та взаємоповаги. Важливо відзначити, що особливу значущість це завдання набуває на етапі основної школи, коли в учнів починається період статевого дозрівання. У свою чергу, це зумовлює актуалізацію гендерних аспектів у професійній підготовці майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як установлено, гендерну проблематику досліджено в таких напрямах: визначено суть та роль гендерної культури, шляхи її виховання в молоді в різних закладах освіти (С. Бадмаєва, Г. Бреслов, С. Демченко, Л. Столярчук, О. Рибак та інші), схарактеризовано методи та форми формування в особистості культури взаємовідносин з представниками іншої статі (І. Кирилова, О. Мудрик, М.Толстих та інші), проаналізовано особливості підготовки майбутніх фахівців до реалізації гендерного підходу у професійній діяльності (С. Гришак, І. Іванова, І. Мунтян, П. Терзі та ін.). Крім того, проведено низку досліджень, присвячених різним питанням професійної підготовки майбутніх учителів у руслі гендерного підходу, зокрема підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до формування у старшокласників моральних основ сімейного життя (В. Бойко), реалізації статевого виховання учнів (О. Главацька), здійснення гендерної освіти та гендерного виховання дітей (О. Остапчук, Л. Шустова) тощо.

Водночас було з'ясовано, що питання підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури школярів, зокрема підліткового віку, залишаються малодослідженими, що зумовило вибір проблеми дослідження.

Метою статті є висвітлення процесу проведення експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку та аналіз результатів цієї роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі проведення дослідження зроблено висновок про те, що гендерна культура є особистісним утворенням, що проявляється в спроможності людини розбудовувати гармонійні відносини з представниками чоловічої й жіночої статі. У цьому феномені як цілісній системі було виокремлено такі структурні компоненти: 1) когнітивний, що передбачає наявність адекватних уявлень людини про фізіологічні, психологічні й соціально-рольові особливості чоловіка і жінки, свою гендерну роль, правила

статево-рольової поведінки в суспільстві тощо; 2) емоційно-ціннісний, що проявляється в позитивному ставленні особистості до загальноприйнятих еталонів чоловічої й жіночої поведінки, усвідомленні та позитивному переживанні власного призначення як біологічної й соціальної істоти; 3) індивідуально-поведінковий, що забезпечує здатність людини розбудовувати свою статево-рольову поведінку у відповідності до гендерних очікувань членів суспільства, постійно вдосконалювати вміння та навички взаємодії з представниками жіночої й чоловічої статі на основі прояву взаємоповаги та толерантності, готовність своєчасно відмовлятися від власних стереотипів мислення, які заважають процесу особистісного розвитку й самореалізації.

У процесі проведення наукового пошуку було також теоретично обґрунтовано, що технологія підготовки майбутніх учителів до формування гендерної культури підліткового віку включає такі три етапи:

1) *мотиваційно-цільовий*, спрямований на формування у студентів педагогічних спеціальностей мотивів і ціннісних орієнтацій, пов'язаних з усвідомленням суті й ролі гендерної культури в житті сучасної людини та необхідністю оволодіння ними як майбутніми вчителями готовністю до виховання цієї культури в учнів підліткового віку;

2) *теоретико-практичний*, який забезпечує засвоєння майбутніми вчителями основних понять гендерної педагогіки та сучасних підходів до проблеми гендерного виховання, знань про діапазон норм для представників обох соціальних статей, особливості забезпечення гендерної ідентичності особистості в підлітковому віці, методи та форми виховання гендерної культури учнів основної школи та вмінь успішно реалізовувати цей процес на практиці;

3) *рефлексивно-коригувальний* етап, котрий передбачає проведення всебічного аналізу викладачами й самоаналізу самими студентами перебігу та поточних результатів підготовки їх до виховання гендерної культури учнів підліткового віку [1-4].

Для перевірки ефективності цієї технології було проведено педагогічний експеримент, який проводився з майбутніми вчителями протягом 2011-2013 навчальних років. Для участі в експерименті було створено експериментальну (207 студентів) і контрольну (209 студентів) групи студентів. До участі в експерименту було також залучено 48 викладачів різних навчальних предметів.

З урахуванням рекомендацій науковців і результатів власного дослідження для діагностики отриманих результатів під час проведення експерименту було уточнено, що критеріями й показниками готовності майбутніх учителів до виховання гендерної культури майбутніх учителів є такі: 1) мотиваційно-ціннісний (характер сформованості у майбутніх вчителів

мотивів щодо оволодіння знань та відомостей гендерного характеру; характер ціннісного ставлення до проблематики гендеру у професійній роботі); 2) когнітивно-дієвий (рівень сформованості в майбутніх вчителів знань, необхідних для формування гендерної культури в підлітків; рівень сформованості професійно необхідних груп умінь: організаційних, комунікативних, рефлексивних, оцінних); 3) особистісно-поведінковий (характер прояву професійно необхідних особистісних якостей: комунікативності, толерантності, інтелектуальної гнучкості тощо).

На констатувальному етапі експерименту за визначеними критеріями й показниками було проведено діагностування початкового рівня готовності вчителів до виховання гендерної культури підлітків. Як свідчить аналіз отриманих даних, між рівнями сформованості цієї готовності у студентів експериментальної й контрольної груп суттєвих відмінностей не виявлено.

Метою формувального етапу експерименту була реалізація в експериментальній групі теоретично обґрунтованої технології підготовки студентів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку. У контрольній групі така підготовка відбувалася стихійно, у межах проведення традиційної для вищого педагогічного навчального закладу навчально-виховної роботи.

Визначена технологія впроваджувалась у процесі вивчення студентами таких навчальних курсів: «Педагогіка», «Загальна психологія», «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Основи виховної роботи в школі», а також в процесі реалізації позааудиторної навчально-виховної роботи.

Так, на мотиваційно-цільовому етапі розробленої технології забезпечувалось усвідомлення студентами суті, місця та ролі гендерної культури в житті сучасної людини, важливості її формування в учнівської молоді. З цією метою застосовувались різноманітні методи й форми навчально-виховної роботи: лекції, бесіди, диспути («Чи треба виховувати гендерну культуру в підлітках?», «Роль вчителя в реалізації гендерного аспекту в педагогічному процесі школи», «Сучасний ідеал справжнього чоловіка», «Мої уявлення про ідеальну жінку» тощо), вікторини, конкурси тощо.

Реалізація теоретико-практичного етапу технології спрямовувалась на оволодіння майбутніми вчителями необхідних для виховання гендерної культури учнів основної школи знань і вмінь. З цією метою значна увага викладачами приділялась збагаченню змісту лекційних і семінарських занять матеріалом гендерного характеру. Зокрема, до їх змісту було включено інформацію про діапазон норм поведінки для представників жіночої та чоловічої статі в різних ділових і побутових ситуаціях, про

застрілі гендерні стереотипи, що ускладнюють взаємодію між юнаками та дівчатами, про основні методи й форми виховання гендерної культури учнів підліткового віку. Наприклад, на цих заняттях обговорювались такі питання: «Що таке гендер?», «Правила розбудови взаємовідносин учнями з особами іншої статі», «Роль батьків у засвоєнні гендерних стереотипів», «Педагогічне управління розвитком гендерних взаємовідносин між учнями основної школи», «Шляхи зниження міжстатевої конфронтації в підлітковому віці» тощо.

На цьому етапі технології відбувалося також оволодіння майбутніми вчителями вміннями, необхідними для виховання гендерної культури підлітків. З цією метою застосовувались різноманітні активні методи й форми роботи: практикуми («Основні шляхи виховання гендерної культури в учнів основної школи», «Складання примірного плану роботи з питань виховання гендерної культури підлітків» тощо); ділові й рольові ігри («Складний випадок», «Працюємо разом», «Слабка ланка» тощо) розв'язання проблемних ситуацій («Сварка між дівчатами через ревнощі», «Бійка хлопців на перерві», «Прояв хлопцями нешанобливого ставлення до дівчат у класі» тощо); тренінги («Виховуємо лицарів», «Виховуємо прекрасних дам» тощо).

На рефлексивно-коригувальному етапі проводився всебічний аналіз викладачами й самоаналізу самими студентами перебігу та поточних результатів готовності майбутніх учителів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку. З цією метою використовувались такі методи, як бесіди, спостереження, анкетування, тестування, експертне оцінювання, самооцінювання, а також спеціальні психолого-педагогічні методики.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Як свідчать отримані результати експерименту, на його контрольному етапі за всіма визначеними критеріями й показниками у студентів експериментальної групи були зафіксовані більш суттєві позитивні зміни в рівнях готовності до виховання гендерної культури в учнів підліткового віку. Так, в експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем цієї готовності збільшилася на 27,8 %, а в контрольній групі – лише на 2,4 %. Водночас кількість студентів із низьким рівнем такої готовності в експериментальній групі зменшилась на 31,7 %, а в контрольній групі – лише на 3,2 %. Це дає підстави зробити висновок про ефективність розробленої технології. У подальшому планується розробити методичні рекомендації з окресленої проблеми.

Література

1. Боровцова, М. С. Механізми становлення гендерної ідентичності особистості / М. С. Боровцова // Наука і освіта. – 2011. – № 10 (Психологія). – С. 9-13.

2. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / І. С. Мунтян. – О., 2004. – 21 с.

3. Столярчук Л. И. Концепция гендерного воспитания в «Славянке» / Л. И. Столярчук // Грани познания. – 2010. – № 2 (7). – Режим доступу : http : // www.grani.vspu.ru.

4. Шинкарева Н. А. Особенности гендерной культуры и уровни ее сформированности у воспитанников детского дома / Н. А. Шинкарева // Вестник Томского госуд. пед. ун-та. – Томк : ТГПУ, 2010. – Вып. 10 (100). – С. 116-119.

О. Бережко

аспірант Національного авіаційного університету, директор навчально-методичного центру «Aviation English» Інституту ІКАО, НАУ

УДК 371.134:811

СУТСНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

У статті розглядається сутність поняття технологічна компетентність, описується запропонована структура технологічної компетентності викладача іноземної мови авіаційної галузі та її складові.

Ключові слова: *структура, технологічна компетентність, викладач іноземної мови, авіаційна галузь.*

О. Бережко

аспирант Национального авиационного университета, директор учебно-методического центра «Aviation English» Института ИКАО, НАУ

СУТЬ И СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА АВИАЦИОННОЙ ОТРАСЛИ

В статье рассматривается сущность понятия технологическая компетентность, описывается предлагаемая структура технологической компетентности преподавателя иностранного языка авиационной отрясли и ее составные компоненты.

Ключевые слова: *структура, технологическая компетентность, преподаватель иностранного языка, авиационная отрасль.*

O. Berezhko

graduate of the National Aviation University, Director of the Aviation English Training and Methodological Center, ICAO Institute, NAU

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TECHNOLOGICAL COMPETENCE IN THE AVIATION INDUSTRY

The article deals with the essence of the technological competence. The author describes the proposed structure and structural components of the foreign language teachers technological competence in the field of aviation.

Keywords: *structure, technological competence, foreign language teacher, aviation industry.*

Постановка проблеми. В умовах модернізації та технологізації освіти все більше вчених звертається до питання розвитку професіоналізму викладачів, зокрема розглядають технологічну компетентність як його невід'ємну складову. Стрімкий розвиток інформаційного суспільства зумовлює необхідність підготувати людину до швидкого опанування та ефективного використання новітніх технологій у професійній діяльності та особистому житті. Саме тому ми вважаємо за необхідне уточнити сутність та розглянути структуру технологічної компетентності викладачів іноземної мови з метою створення моделі її неперервного розвитку упродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній літературі вчені розрізняють декілька понять, пов'язаних з «технологічною компетентністю»: «освітня технологія», «технологія навчання», «педагогічна технологія», «комп'ютерна компетентність», «інформаційна компетентність», «інформаційно-технологічна компетентність», «проектно-технологічна компетентність» та ін. Розглянемо, що вони означають і у чому полягає різниця.

Слово «технологія» (від гр. techne — мистецтво, майстерність; logos — наука) у виробничому процесі означає систему запропонованих наукою засобів, способів і алгоритмів, застосування яких забезпечує наперед визначені результати діяльності, гарантує отримання продукції заданої кількості і якості [7]. В педагогіку цей термін був ведений А.С. Макаренко, який під технологією навчання вбачав систему педагогічних засобів, форм та методів спрямованих на вирішення конкретного виховного завдання. В освітній галузі термін "технологія" набув широкого поширення у 40-х рр. і здебільшого асоціювався з використанням нових аудіовізуальних засобів навчання. У 60-х рр. поняття "технологія освіти" розглядалося під кутом зору програмного навчання і використання обчислювальної техніки у навчанні. І. Зязюн вважає, що поняття «технології навчання» близьке за значенням до методик., і означає шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах певного предмету [3].

Вважається, що освітні технології відображають загальну стратегію розвитку єдиного державного освітнього простору. У нашій державі вони представлені Конституцією України, Законом про освіту, нормативними документами, освітніми стандартами та ін.

Реалізація освітніх технологій відбувається за допомогою педагогічних технологій. С. Макаренко, який першим ввів поняття

«педагогічні технології» вбачав у ньому сукупність прийомів і засобів спрямованих на чітку та ефективну організацію навчальних занять. Широкого вжитку даний термін «педагогічні технології набув на початку 80-х рр. XX ст. Тоді до нього почали відносити також вміння використовувати навчальне та лабораторне обладнання і засоби унаочнення. Л.О. Синенко зазначає, що педагогічні технології відрізняються від виробничих наявністю виховного компоненту, а отже, - необхідністю враховувати філософський та психологічний аспекти проблеми [6]. Сьогодні під поняттям «педагогічна технологія» розуміють систему знань, методів та технічних засобів, а також теорію їх використання в навчальному процесі для підвищення його ефективності.

Комп'ютерна компетентність, на думку В.А. Далінгер, – це професійна підготовка фахівця до використання інформаційно-комунікаційних технологій на теоретичному, практичному та творчому рівнях [2].

Поняття «інформаційна компетентність» є ширшим, оскільки включає не лише уміння працювати з комп'ютерною технікою, а й сформованість аналітичного ставлення до інформаційних ресурсів, володіння інформаційними технологіями.

Інформаційно-технологічна компетентність розглядається як інтегральне особистісне утворення, що характеризує зрілу особистість людини сучасного інформаційного суспільства [1].

Проектно-технологічна компетентність – здатність учнів застосовувати знання, уміння та особистий досвід у предметно-перетворювальній діяльності [4].

На думку С. Ратовської, технологічна компетентність – знання методів і прийомів навчання та виховання, здатність за допомогою сучасних педагогічних технологій створити максимально сприятливі умови для розвитку і саморозвитку учасника педагогічного процесу [5]. Л.Тишакова дане поняття доповнила особистісно-орієнтованими характеристиками, зокрема: самозміна, самоперетворення, самоосвіта, саморегуляція особистості педагога.

Таким чином, проаналізувавши ряд наукових досліджень можемо зробити висновок, що поняття *технологічна компетентність вчителя іноземної мови авіаційної галузі* є інтегрованою характеристикою особистості, що по-перше, здатна ефективно працювати та креативно використовувати педагогічні технології та новітні технічні засоби у професійній діяльності та в повсякденному житті; по-друге, добре обізнана із специфікою авіаційної індустрії, технічними приладами, бортовими системами і та ін.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є аналіз існуючих тлумачень «технологічної компетентності», уточнення та спеціалізація даного поняття з урахуванням специфіки авіаційної галузі, опис запропонованої власної структури технологічної компетентності викладачів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. С. Ратовська виділяє такі *складові компоненти* технологічної компетентності [5]: ціннісно-мотиваційний, який виконує регулятивно-мотиваційну функцію; когнітивний (інформативно-операційна функція); креативно-діяльнісний (творчо-виконавча функція); рефлексивний (самооцінна функція).

Для визначення структури технологічної компетентності викладача іноземної мови авіаційної галузі необхідно створити перелік завдань, які він повинен вміти вирішувати. На нашу думку, головне його завдання – це навчити учасників педагогічного процесу вільно володіти спеціалізованою іноземною мовою та авіаційною термінологією. Для цього викладачу потрібно не лише досконало володіти іноземною мовою, але також слід уміти розробляти навчальні програми; добирати та розробляти інформативний, корисний та цікавий навчальний матеріал; створювати сприятливі умови для аудиторної та самостійної роботи, використовуючи при цьому всі можливі новітні технології для інтенсифікації навчального процесу, оптимізуючи витрату часу (наприклад, замість написання граматичних конструкцій демонструвати їх за допомогою презентації); максимально наближуючи навчання до реальних ситуацій (у реальному житті пілоти та диспетчери спілкуються без візуального контакту, тому використання мультимедійного та лінгафонного обладнання буде доцільним для створення необхідних умов) і т. ін.

Європейські експерти пропонують таку внутрішню структуру компетентності: знання; пізнавальні інтереси; відношення; емоції; цінності та етика; мотивація. Українські вчені до структури компетентності відносять: знання, уміння, навички, досвід та професійно важливі якості. Предметом нашого дослідження є викладачів іноземної мови авіаційної галузі, тобто дорослі, тому слід зазначити, що ці складові компетентності мають не створюватись заново, а розвиватися: знання поглиблюються, розширюються, уміння вдосконалюються, переходячи на автоматичний рівень – навички; особистісні якості актуалізуються, трансформуючись у професійні.

Відтак, проаналізувавши вищезазначене, **структуру технологічної компетентності викладачами іноземної мови авіаційної галузі**, на нашу думку, можна представити за допомогою таких компонентів:

1. когнітивний (гносеологічний);
2. спеціальний (професійно-інформаційний);
3. практичний (процесуально-діяльнісний);

4. особистісний (аутопсихологічний).

Когнітивний (гносеологічний) компонент технологічної компетентності викладачів іноземної мови авіаційної галузі передбачає *знання про технологічний підхід в освіті* (поняття технології, її види, переваги одна перед іншою; переваги технологій над методиками та методами; про новітні технології навчання дорослих, новітні технології викладання іноземних мов, новітні інформаційні технології; знання програмного забезпечення, можливостей мультимедійного обладнання, комп'ютерних програм, систем і та ін., використання яких сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу та його інтенсифікації.

Спеціальний (професійно-інформаційний) компонент передбачає знання технічної специфіки певної галузі. Зокрема, для викладачів іноземної мови авіаційної індустрії це:

1) *знання новітніх досягнень техніки та технологій у сфері цивільної авіації* (розуміння авіаційної техніки, інструментів, приладів, систем для того, щоб діалог із пілотами та диспетчерами з управління повітряним рухом під час навчального процесу був змістовним та ефективним),
2) *ґрунтовні знання термінологічного апарату галузі цивільної авіації* (термінів, абревіатур, одиниць вимірювання і т.д.);
3) *знання вимог міжнародних організацій цивільної авіації (*ІСАО, ІАТА, Євроконтролю та ін.) до фахівців галузі щодо володіння іноземною мовою.

Під ***практичним (процесуально-діяльнісним) компонентом*** технологічної компетентності ми розуміємо практичні *уміння та навички* з активного використання у педагогічній практиці знань про новітні технічні та технологічні досягнення в галузі цивільної авіації та в освіті. Зокрема:

Уміння послуговуватись у професійній діяльності інформацією щодо новітніх досягнень у сфері цивільної авіації; володіння новітніми педагогічними та інформаційними технологіями; уміння оцінити доцільність їх використання зважуючи усі «за» та «проти»; уміння використовувати інтерактивні методи; уміння організовувати навчання іноземної мови профільного спрямування для дорослих на засадах полікультурного, комунікативного та діяльнісного підходів, використовуючи сучасні технічні засоби з метою підвищення ефективності та досягнення освітніх цілей.

Навички з використання документальної бази галузі цивільної авіації; навички активного використання на засадах мовної та галузевої нормативності термінології цивільної авіації у педагогічній практиці.

Особистісний (аутопсихологічний) компонент технологічної компетентності, на нашу думку, включає, по-перше, *рефлексію*, тобто

адекватну оцінку власної обізнаності та умінь щодо використання новітніх технологій, а по-друге, *мотивацію* до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації, щоб бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, а також *інтерес* до пізнання нового, відношення, емоції, цінності, етику.

Висновки з даного дослідження. У зв'язку з технологічним прогресом, стрімкою технологізацією суспільства та освіти виникла необхідність розвитку технологічної компетентності викладачів.

Розглянувши внутрішню структуру компетентності, до складу якої відносять знання, уміння, навички, досвід, професійно важливі якості, пізнавальні інтереси, відношення, емоції, цінності, етику та мотивації, а також проаналізувавши завдання, які повинні вміти вирішувати викладачі іноземної мови авіаційної галузі, ми виділили чотири компоненти технологічної компетентності: *когнітивний (гносеологічний)* – знання про технологічний підхід в освіті; *спеціальний (професійно-інформаційний)* – знання технічної специфіки авіаційної галузі, розвиток професійно важливих якостей; *практичний (процесуально-діяльнісний)* – відповідні уміння та навички з практичного використання знань*;* о*собистісний (аутопсихологічний)* – пізнавальні інтереси, відношення, емоції, цінності, етика, мотивація, рефлексія.

Важливо зазначити, що викладачі іноземної мови авіаційної галузі є уже сформованими фахівцями, тому завдання полягає не у формуванні складових компонентів технологічної компетентності, а у їх неперервному розвитку та вдосконаленні.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо в дослідженні педагогічних умов, сприятливих для розвитку технологічної компетентності викладачів іноземної мови авіаційної галузі.

Література

1. Беспалов П. В. Акмеологический подход к формированию и развитию информационно-технологической компетентности государственных служащих // Материалы конференции «Информационные технологии в образовании-2003». [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-2414.html

2. Далингер. В. А. Компьютерная компетентность – основа профессионализма современного учителя математики // Материалы конференции «Информационные технологии в образовании-2003». [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-1788.html).

3. Зязюн І. Технологізація освіти як історична неперервність. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/npo/2001_1/Ziazyn.pdf

4. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Кабінет Міністрів України; Постанова, Стандарт, План [...] від 23.11.2011 № 1392, VII. Освітня галузь «Технології». [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF

5. Ратовська С. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. [Електронний ресурс] – Режим доступу:

http://lessons.com.ua/formuvannya-texnologichnoї-kompetentnosti-majbutnogo- vchitelya-pochatkovix-klasiv/

6. Синенко Л.О. Технолоігзація освіти: витоки актульності. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/chem_biol/nvnau/2009_143/09slo.pdf

7. Технологія виховання. Конспект лекцій. Педагогіка. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/784/109/].

Ю. Губа

аспірантка кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

УДК [378.147:37.036]:316.444.5

СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ЩОДО ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ МОБІЛЬНІСЮ

У статті визначено особливості мотивації майбутніх учителів, розкрито поняття професійної мотивації. Розглянуті мотиви (професійний інтерес, переконання, установи, цінності, ідеали), які безпосередньо впливають на стимулювання професійної мотивації майбутнього вчителя щодо оволодіння професійною мобільністю.

Ключові слова: *професійна мотивація, професійна мобільність, мотив, майбутній вчитель.*

Ю. Губа

аспирантка кафедры теории и методики профессионального образования Харьковского национального педагогического университета имени Г.С.Сковороды

СТИМУЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ВО ВЛАДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

В статье определены особенности мотивации будущих учителей, раскрыто понятие профессиональная мотивация. Рассмотрены мотивы (профессиональный интерес, убеждения, установки, ценности, идеалы), которые непосредственно влияют на стимулирование профессиональной мотивации к овладению профессиональной мобильностью.

Ключевые слова: *профессиональная мотивация, профессиональная мобильность, мотив, будущий учитель.*

U. Guba

graduate student of theory and methodology of professional education Kharkiv National Pedagogical University

THE STIMULATION OF THE OF TEACHER`S MOTIVATION IN THE PROFESSIONAL MOBILITY

In the article the features of the motivation of future teachers, we describe the concept of professional motivation. Considered reasons (professional interest, beliefs, attitudes, values, ideals), which directly affect the promotion of professional motivation to master the professional mobility.

Key words: *the future teacher, motive, motivation, professional mobility.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Проблема мобільності є важливою для формування професійної мобільності й будь-якої професійної якості, важливу роль в якій відіграє мотивація.

Дані проведеного дослідження професійної мотивації майбутніх учителів щодо оволодіння професійною мобільністю як професійно значущою якістю свідчать про те, що вона знаходиться на недостатньому рівні: тільки (40%) від 250 опитаних, висловили бажання оволодіти цією якістю, а (20%) переконані у важливості професійної мотивації,для успішної діяльності вчителя. Тому постає проблема стимулювання мотивації щодо оволодіння професійною мобільністю.

В умовах модернізації освітньої системи підвищуються вимоги до вчителя, його професіоналізму і особистісних якостей. Сьогодні стає очевидним, що розвиток конкурентоздатної особистості, неможливий без професійної мобільності вчителів. У багатьох країнах світу професійна мобільність вже давно є однією з найбільш значущих установок майбутнього вчителя.

Професійна мобільність виступає важливою змістовною складовою в загальній структурі професіоналізму вчителя. Професійна мобільність – це складна інтегративна якість особистості, що включає володіння вчителем професійними знаннями й уміннями, готовність та спроможність реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної, творчої, продуктивної діяльності шляхом професійного та особистісного самовдосконалення.

Професійна мобільність майбутнього вчителя створює передумови для його самореалізації і розвитку творчих здібностей. Вчителів, орієнтованих на професійну мобільність, відрізняє професійна спрямованість; здібність до самопізнання; уміння реалізувати науковий підхід до педагогічних явищ, спроектувати модель цілісного педагогічного процесу, проаналізувати та адаптувати її до конкретних умов.

Мобільний вчитель володіє здібністю до самоаналізу, рефлексії. Його робота повинна мати інноваційний характер, що дозволяє здійснювати освітній процес на вищому, найсучаснішому рівні.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) визначити особливості мотивації майбутніх учителів до оволодіння професійною мобільністю та розкрити шляхи її стимулювання.

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. Питання стимулювання професійної діяльності педагога розглядаються в працях учених: А. Алексюка, Ю. Бабанського, К. Волкова, В. Ільїна, П. Каптєрєва, В. Коротова, Г. Костюка, І. Лернера, В. Лозової, В. Пряникова, В. Сухомлинського, М. Фіцули, В. Шумана та багатьох інших.

Професійна мобільністі вчителя характеризується: професійною мотивацією, креативністю мислення, інноваційністю, здатністю пристосовуватися відповідно до змін в освітньому процесі та приймати рішення.

Зараз дослідникам проблеми професійної мобільності вже не доводиться сумніватися в тому, що успішність професійної мобільності залежить в основному від розвитку професійної мотивації. Між цими двома поняттями існує взаємозв'язок. Професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професійної мобільності майбутнього вчителя.

Професійна мотивація взагалі і мотивація вчителя зокрема, є одній з фундаментальних проблем як для вітчизняної, так і для зарубіжної психології і педагогіки. Її значущість для освітньої практики настільки велика, що інтерес і увага учених до різних аспектів цієї проблеми не слабшає впродовж багатьох десятиліть.

Питаннями професійної мотивації займались М. Боришевський Л. Виготський, М. Дьяченко, Є. Ільїн, Л. Кандибович, Ю. Орлов, Є. Никіреєв, П. Просецький, В. Семиченко та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Професійна мотивація вчителя дуже різноманітна, бо вона є наслідком широкого кола потреб та інтересів, що формуються в процесі фахової підготовки. Розглянемо мотивів, які мають найбільше практичне значення для стимулювання професійної мотивації майбутніх вчителів.

Професійні мотиви вчителя, як і всяка мотивація, мають складну структуру. На думку сучасних учених, мотивація педагогічної діяльності залежить не тільки від об'єктивних умов життя і праці вчителя, але значною мірою і від особистості самого вчителя, його свідомості і активності. До професійної мотивації ми можемо віднести: професійні інтереси, прагнення, переконання, творчі мотиви, стимули самоосвітньої

діяльності, змагальні мотиви, особистісні стимули, професійні інтереси, прагнення, установки, переконання, світоглядні позиції учителя, його уявлення про себе, ставлення до професії, суспільства, навколишнього світу; задоволення окремих потреб, життєві ідеали та зразки; спрямованість на пошук нових, раніше не відомих способів перетворення, удосконалення навколишньої дійсності, набуття особистісної та професійної досконалості.

Разом з цим мотивація «означає те об'єктивне, в чому... потреба конкретизується в даних умовах, і на що прямує діяльність» [6, с. 225], тобто визначає її мету. Відповідно професійна мотивація додає діяльності людини певний сенс, даючи йому перспективу подальшого розвитку його спонуки, без якої поточні турботи повсякденності втрачають своє значення. Таким чином, професійна мотивація вчителя є тією ключовою умовою, яка дає змогу оволодіти професійною мобільністю.

Дослідження проблеми професійної мотивації показує, що при досягненні певного рівня розвитку в процесі професійної мобільності, майбутній вчитель все активніше і глибше пізнає себе, виділяє і актуалізує ті проблеми, які для нього особисто значимі і перспективні, більш ефективно управляє собою, має орієнтацію на самовдосконалення і прагне до максимальної самореалізації. Це спонукає його до прогнозування та коригування стратегії самовдосконалення, що визначає основу мотивації щодо оволодіння професійною мобільністю. Переосмислення своїх пріоритетних цілей і сенсу професійно-творчої діяльності та напрямів самореалізації є одним із значущих стимулів професійної мотивації.

Проблема стимулювання вирішувалася у вітчизняній педагогіці по-різному, але в основному вчені, визнаючи за внутрішнім потенціалом особистості дуже важливу, а часом і пріоритетну роль, не ігнорували і стимули зовнішнього середовища, які ґрунтувалися на взаємодії особистості з навколишнім світом.

Значення стимулювання вчені доводили, виходячи не тільки з можливостей розвитку внутрішнього потенціалу особистості, а й з необхідності правильної організації зовнішнього середовища, у тому числі педагогічного середовища.

У зв'язку з цим ми вважаємо за необхідне розглянути проблему стимулювання професійної мотивації майбутнього вчителя щодо оволодіння професійної мобільності.

Аналіз праць учених свідчить про їх значний внесок у визначення сутності стимулювання, шляхів його реалізації в реальній практиці. Аналіз матеріалів свідчить про те, що проблема стимулювання

розглядалась у різних напрямах: історико-педагогічному, теоретичному, дослідно-експериментальному. Так, перший напрям становлять праці, у яких автори розкривають сутність дефініцій «стимулювання», «стимул».

Стимул – це зовнішній вплив на особистість, колектив, групу людей, який активізує їх мотиваційну сферу, а через неї і певну діяльність. Стимул – це об'єктивний фактор, роль якого визначається не матеріальною природою, а значенням для здійснення конкретного виду діяльності.

Поняття «стимулювання» у тлумачних словниках трактується як викликання зацікавленості у здійсненні чого-небудь, а також є спонукальною причиною до здійснення будь-чого.

Стимулювання в педагогічній науці розглядається переважно як спонукання особистості до активної навчально-пізнавальної діяльності (С. Гончаренко), як поштовх до конкретних дій (І. Підласий), як «надання поштовху, імпульсу думці, почуттю, дії» (О. Радугін, В. Сластьонін), як «збудження людини до посиленої діяльності, своєрідний поштовх» (Ю. Бабанський, З. Равкін). На наш погляд, найбільш повно розкрила суть стимулу О. Акімова: «Стимули є засобами, під впливом яких потреби, відображені у свідомості особистості у формі інтересів, запитів, бажань, цілей, визначають мотиви поведінки та діяльності, направленість мислення» [1, с. 25].

Розуміючи стимулювання як процес «створення умов для підвищення потреб, інтересів, переконаннь, установ, цінностей та ідеалів», ми прийшли до висновку, що професійну мотивацію майбутнього вчителя спонукає не один мотив, а ряд мотивів різної властивості. Кожен з них виступає у взаємодії з іншими.

Спираючись на дослідження вищезазначених вчених, які розглядали професійну мотивацію, як один з компонентів професійної мобільності, ми виокремили три групи мотивів, які на нашу думку, стимулюють професійну мотивацію:

1. Безпосередньо-спонукальні мотиви, основані на емоційних проявах особистості, на позитивних чи негативних емоціях: яскравість, новизна та інші.

2. Перспективно-спонукальні мотиви ґрунтуються на розумінні значущості знання взагалі; усвідомлення світоглядного, соціального, практично прикладного значення тих чи інших конкретних знань і вмінь; розвинуте почуття обов язку, відповідальності.

3. Інтелектуально-спонукальні мотиви базуються на одержанні задоволення від самого процесу пізнання; інтерес до знань, допитливість, намагання розширити свій культурний рівень, оволодіти певними

уміннями і навичками, захопленість самим процесом вирішення навчально-пізнавальних задач.

Серед інтелектуально-спонукальних мотивів особливе місце посідають пізнавальні інтереси і потреби. Прийнято вирізняти рівні пізнавального інтересу і відповідно до них визначати шляхи і створювати умови його формування (Г. Щукіна). Нижчий, елементарний рівень пізнавального інтересу обумовлюється увагою до конкретних фактів, знань, описів, дій за зразком. Другому рівневі властивий інтерес до залежностей, причинно-наслідкових зв'язків, до їх самостійного встановлення. Третій, вищий рівень виявляється в інтересі до глибоких теоретичних проблем у творчій діяльності з метою засвоєння знань. Сформованість вищого рівня пізнавального інтересу свідчить про наявність пізнавальної потреби. Виділяючи роль інтересів у професійній мотивації, слід підкреслити, що інтерес в якості задоволення пізнавальної потреби у специфічному сенсі може представляти мотив пізнавальної діяльності. Підтвердження цьому ми знаходимо в роботах С. Рубінштейна: «Певну роль в професійній мотивації відіграють інтереси в тому значенні цього слова, що пов'язує його з допитливістю, потребою що-небудь дізнатися: інтерес у цьому сенсі – це мотив теоретичної, пізнавальної діяльності»[5].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Професійна мотивація є одним з найважливіших компонентів професійної мобільності, під яким розуміється – сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, спонукаючих людину до діяльності. Професійна мотивація щодо оволодіння професійною мобільністю вимагає спеціально організованого педагогічного стимулювання.

Література

1. Демічева І.О. Технологія формування дослідницької культури вчителя І.О. Демічева // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2004. – Вип. 32. – С. 106–112.

2. Дмитренко Г.А., Шарапатова Е.А., Максименко Т.М.: Мотивация и оценка персонала: Учеб. пособие. – К.: МАУП, 2002. – 248 с.

3. Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. пр. : у 2 ч. –Ч. 1. – К., 2001. – 392 с.

4. Коржова Л.С. Проблеми удосконалення підготовки вчителя // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя, 2005. – С. 68

5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.

6. Шуман В.П. Актуальные вопросы дидактики (Проблема стимулирования познавательной деятельности) / В.П. Шуман. – Владимир : Владимирский гос. пед. ин-т, 1974. – 109 с.

О. Єфремова

аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

УДК 378.091.33:37.013

ВПРОВАДЖЕННЯ РІЗНИХ МОДЕЛЕЙ ОСВІТИ ДЛЯ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.

У статті досліджується проблема професійної підготовки викладачів іноземної мови в університетах провідних країн світу. Переважно розглядається досвід таких країн, як: Польща, Великобританія, США, Швеція. Вважається, що вивчення шляхів реформування педагогічної освіти провідних країн світу дозволить інтенсифікувати підготовку майбутніх викладачів іноземної мови.

Ключові слова: *викладач іноземної мови, професійна підготовка, модель освіти, загальнопедагогічна підготовка.*

О. Ефремова

аспирант Луганского національного университет имени Тараса Шевченка

ВНЕДРЕНИЕ РАЗНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье исследуется проблема профессиональной подготовки учителей иностранного языка в университетах ведущих стран мира. Считается, что изучение способов реформирования педагогического образования ведущих стран мира, позволит интенсифицировать подготовку будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: *учитель иностранного языка, профессиональная подготовка, модель образования, общепедагогическая подготовка.*

O. Yefremova

a graduate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko

INTRODUCTION OF DIFFERENT MODELS OF EDUCATION FOR NTENSIFICATION OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

The article analyses the problem of professional training of future teachers of foreign language in the universities of leading countries of the world. It is considered that study of ways of pedagogical education reformation

of leading countries of the world will allow intensifying the training of future teachers of foreign language.

Key words: *teacher of foreign language, professional training, educational model, general pedagogical training, future teachers, playing technologies.*

Постановка проблеми. На сьогодні, в умовах інтеграції України у світовий освітній простір держава потребує від національних ВНЗ підготовки фахівців, які б задовольняли вимогам роботодавців і були спроможні конкурувати на сучасному ринку праці.

В країнах Західної Європи в сучасних умовах будуються нові моделі підготовки майбутніх викладачів, по яким університети виконують цілісну теоретичну підготовку, а практична професійно-педагогічна підготовка повністю переноситься в школу та спеціальні центри, які підпорядковуються місцевим органам народної освіти.

Таким чином, можна стверджувати, що рівень професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови зокрема залежить від обраної освітньої моделі. Завдяки різноманітності моделей та структур підготовки майбутніх вчителів, стає можливим обмінюватись інформацією, що сприяє їх удосконаленню. Ми вважаємо актуальним вивчення, прогнозування та запозичення педагогічного досвіду країн, таких як Польща, Великобританія, США, Швеція.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемам підготовки майбутніх викладачів іноземної мови присвячені дослідження О. Леонтьєва, А. Міщенко, В. Мясіщева, К. Платонова, С. Рубінштейна, В. Сластеніна та інших науковців. Окремі аспекти дидактичних особливостей педагогічної освіти у різних країнах світу були предметом вивчення таких вчених як: Д. Ельснер, Х. Квятковська, Д. Армстронг, Е. Барр.

Мета статі: проаналізувати основні напрями роботи викладачів вищої школи у провідних країнах світу у галузі надання освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу. Як зазначено у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, "інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці" [6].

Питання модернізації освіти, підготовки педагогічних кадрів розглянуто на Форумі міністрів освіти Європи "Школа XXI століття: Київські ініціативи" (Київ, 2011). У прийнятому за підсумками Форуму Київське комюніке відображено думку щодо створення єдиного європейського освітнього простору "від садка до університету". Одним із

головних напрямів Комюніке визначена підготовка вчителя “Новій освіті Європи – новий європейський учитель”. Основні компетенції, якими має оволодіти вчитель XXI ст. є: інформаційна, адаптивна, мовна, комунікативна, здатність навчатися впродовж життя та компетенція науковця-дослідника. Також, на першому європейському Форумі ректорів педагогічних університетів Європи (Київ, 2011), значну увагу було приділено проблемам збереження гуманістичних цінностей і культури, Людини і людяності, відродження духовної сутності освіти..

Як зазначають вітчизняні вчені-педагоги, сучасна система освіти в Україні, на жаль, користується застарілою технологією навчання – репродуктивною замість креативної, конструктивної. Для першої основним видом навчання є лекція, а формою контролю – вербальна відповідь студента; тоді як у другій превалюють самостійна робота студента, семінари, наукова робота, виконання практичних або теоретичних завдань, які потребують не тільки знань, але й умінь, компетенцій. Перешкоди на шляху до креативної системи навчання пов’язані не тільки з небажанням тих, хто навчається, інтенсифікувати процес навчання, але й з пасивністю викладачів, що зумовлено необхідністю зміщувати акценти з теоретизованого подання матеріалу на прикладний, необхідний та можливий для практичного використання [3].

З огляду на вищезазначене, “найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості” [6].

Тому питання щодо професійної діяльності педагога виступає на перший план, адже ключовою фігурою, що формує новий зміст і якість є викладач. Виховання всього підростаючого покоління залежить від професійної підготовки викладачів, в ході якої відбувається формування психолого-педагогічної компетентності. Набуті компетенції забезпечують результативність розв’язання соціально-професійних завдань та базуються на таких актуальних для вищого педагогічного навчального закладу напрямах: 1) оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін, реорганізація педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів (контекстне навчання); 2) розширення обсягу керованої самостійної роботи студентів, забезпеченої відповідним методичним та інформаційним супроводом; 3) діяльнісне освоєння змісту педагогічної освіти через активні (інтерактивні) форми і

методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методики, кредитно-модульну систему навчання на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення навчального процесу [2].

Ми повністю погоджуємося з Н. Волковою, що "професійна підготовка вчителя – процес, який не має чітких часових меж. Їй притаманні певні характеристики й особливості, зумовлені специфікою педагогічної діяльності, необхідність постійного вдосконалення та самовдосконалення вчителя, приведення рівня професійної компетентності у відповідність із вимогами оновленої школи. Вона становить цілісну систему, всі підсистеми якої взаємопов'язані, є складною за структурою, потребує необмеженого часу, здійснюється на фоні педагогічного та життєвого досвіду вчителя, триває протягом усієї його педагогічної діяльності, збагачує інтелектуально й культурно, задовольняє різноманітні освітні потреби педагогів" [1].

У дослідженнях В.І. Мареєвої, як зазначає Н.І. Левшина [5] відзначається, що сучасне вузівське навчання отримує прогностичну спрямованість, націлену на майбутнє; є дослідницьким процесом по своїй суті; становиться виховуючим, розвиваючим процесом навчання, побудованому на творчій активності студента; припускає творчий характер спільної діяльності викладача і студентів; орієнтує майбутнього фахівця на дослідження себе, своїх можливостей і здібностей, а також планування своєї діяльності та ін..

На нашу думку, для України цікавим є урахування досвіду польської вищої освіти, яка є близькою з точки зору менталітету, історії та культури.

Так, відомі польські педевтологи Д. Ельснер, Х. Квятковська, А. Питлаж, Я. Хомплевич та ін. не припиняють пошук ефективної моделі підготовки вчителя іноземної мови. У вищих навчальних закладах використовуються такі моделі як фахової майстерності, особистісні, поведінкові (біхевіористські), моделі груп соціальної взаємодії, пізнавальні (когнітивні). Цікавою для польських педевтологів є рефлексивна модель підготовки вчителя іноземної мови, яка заслуговує на розробку українськими вченими та впровадження у вітчизняний освітній простір. На нашу думку слід поєднувати різні моделі, що підсилюватиме їхній вплив на процес формування обізнаного (компетентного) вчителя іноземної мови.

Науковий аналіз структури професійної підготовки фахівців з іноземної мови у Польщі дозволяє виокремити основоположні ідеї, які можуть сприяти вдосконаленню процесу підготовки вчителів з іноземної мови в Україні в руслі сучасних процесів (новоутворень). Тож, перспективними напрямками вважаємо:

- опрацювання програмних концепцій, які надають можливість для постійної актуалізації суті навчання, а також активізацію соціокультурного розвитку майбутніх вчителів іноземної мови;
- обґрунтування моделей професійної підготовки на засадах соціально-культурної концепції освіти, в основі якої лежать принципи гуманізму, внутрішньої діалогічності та відповідності фахових умінь відповідно до соціального замовлення;
- забезпечення формування у майбутніх фахівців з іноземної мови загальнокультурних цінностей та їхньої професійної адаптації до реальних соціальних та педагогічних умов протягом навчання шляхом розробки та впровадження певних курсів, форм професійної підготовки (рефлексивна педагогічна практика, e-learning (навчання через Інтернет)) та інтердисциплінарних програм, результатом чого повинна стати сформована компетентна особистість майбутнього вчителя іноземної мови;
- забезпечення мобільності українських майбутніх фахівців завдяки створення рівних можливостей для всіх бажаючих брати участь у європейських освітніх програмах "Erasmus","Lingua","Leonardo da Vinci","Tempus", та ін. [4]. Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. передбачено поглиблення міжнародного співробітництва у сфері освіти, спрямованого на інтенсифікацію інтегрування національної системи освіти у міжнародний освітній простір [6]. Для цього передбачається розширення участі педагогічних навчальних закладів у проектах та програмах міжнародних організацій та співтовариств, а саме: 1) бакалаврського рівня підготовки (UGRAD – Програма обміну для студентів 1 – 3 курсів ВНЗ України (з 2006 р.); IREX – Представництво ради міжнародних наукових досліджень та обмінів (з 1995 р.); 2) магістерського рівня (програма стипендій ім. Едмунда С. Маскі (з 2006 р.); Стипендії ім. Фулбрайта (з 1992 р.); 3) програми формування лідерських якостей (освітні програми Британської Ради в Україні програма «Global Gateway»: міжнародна освіта – творча співпраця. Інтернет портал (із 2004 р.); молодіжна програма «People to people International» (із 2004 р.) та ін.. Тож, застосування інноваційних технологій навчання і виховання студентів, розширення наукових досліджень, створення відповідної інформаційної бази педагогічних навчальних закладів України стане запорукою їхньої участі у реалізації цих програм.

Отже, українським педагогам слід звернути увагу на особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови у Польщі, а саме: 1) створення виховного освітнього середовища у вищому навчальному закладі, що адаптує студентів до реалій професійного та суспільного життя; 2) упровадження інтенсивного способу організації навчального процесу завдяки урахуванню інтегрування різних галузей

знань, синтезу різних навчальних предметів, що підвищує не лише їхній власний рівень професійної й особистісної успішності, а й можливість ефективного формування соціокультурної компетентності майбутнього фахівця з англійської мови [4].

Порівняно з українськими, польські педагоги дещо раніше розпочали науковий пошук та активне запозичення іноземного досвіду впровадження різних моделей освіти, переважно США.

Загальними питаннями щодо теорії та методології підготовки викладачів іноземної мови в університетах США займалися такі провідні американські науковці, як Д. Армстронг, Е Барр, Т. Грехем, К. Хенсон та ін.

Цікавою педагогічною особливістю підготовки викладачів іноземних мов в університетах США є принцип реалізації «академічної волі», що був запозичений американськими ВНЗ в середині XIX століття у Німеччині [9]. В основі цього принципу лежить здатність викладача обирати підручники, методичні матеріали та ін.. “Академічна воля – це воля викладача-вченого «думати і діяти» в конкретному вищому навчальному закладі, у системі вищої освіти, у наукових суспільствах так, як він розуміє свою справу” [9]. У педагогічному процесі суть “академічної волі” полягає у тому, що викладач іноземної мови має право включати у навчальний план свою “авторську розробку курсу”, яка повинна бути затвердженою по-перше на кафедрі, потім на комітеті зі змісту освіти у коледжі (він складається з викладачем іноземних мов та інших дисциплін) та остаточно – на університетському рівні і рівні штату [9]. Такі курси входять до складу елективних, та відповідають потребам і інтересам частини студентства. Тож, у навчальних планах викладачів іноземних мов нерідко бувають курси предметів з такими назвами, як “Іноземна мові і театр”, “Іноземна мова для поетів”, “Іноземна мова і музика” та інші [9].

Однією із провідних країн у галузі надання освітніх послуг є Швеція. За даними EURYDICE (2005), Швеція посідає друге місце в Європі за витратами на освіту, що складають 7% ВНП [12]. Цікавим є той факт, що знання інших предметів дає змогу вчителеві якомога ширше застосовувати між предметні зв’язки як у навчанні, так і вихованні дітей. У Швеції все більше практикується контекстно-мовне інтегроване навчання (Content- and Language Integrated Learning (CLIL)), що у шведській абревіатурі має назву SPRINT, тобто викладання окремих немовних предметів засобами іноземної мови. Шведських вчителів приваблює перспектива викладання іноземної мови як предмета та як засобу навчання, набуття і розвитку професійності в обох предметних сферах, що розширює можливості працевлаштування [11].

Висновки. Вивчення шляхів реформування педагогічної освіти провідних країн світу дозволить наблизити українські освітні стандарти до європейських, ураховуючи власний багатий національний досвід.

Література

1. Національна Волкова Н.П. Сутність і компоненти компетентності майбутнього вчителя у здійсненні професійно-педагогічної комунікації / Н.П. Волкова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб.наук.пр. – Запоріжжя: ЗІДМУ, 2007. – Вип.42. – С.103 – 111.

2. Дем'яненко Н.М. Самостійна робота магістрантів в умовах модульного навчання: організація та управління / Н.М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2011. - № 3. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т.1. – С. 81 – 86.

3. Зінковський Ю. Камені спотикання вітчизняної вищої освіти / Ю. Зіньковський // Вища школа. – 2011. - № 3. – С. 7-19.

4. Кіян Л.Ф., Смірнова Л.Л. Проекція польського досвіду у теорії та практиці професійної підготовки вчителя іноземної мови на Україну у контексті сучасних вимог / Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. Випуск № 26, ч.2. – 2010

5. Левшина Н.І. использование игровых технологий в профессиональной подготовке специалистов / Н.І. Левшина // Начальная школа. – 2010. – № 7. – С. 122-124.

6. стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf

7. Програма економічних реформ на 2010-2014 роки за напрямом "Реформа системи освіти" http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/educatiom-reform/refosv-20102014/

8. Armstrong D.G., Henson K.T., Savage T.V. (1993) – Education. An introduction, 4th ed. New York : Marcrnfflan, Publishing Co.

9. American University (2009). Undergraduate and Graduate Catalogue. 1999-2009. Wash., D.C., p. 211.

10. Barr J., Graham T. & Asher M. (9th April, 2003). NCAA Fears Gambling Fallout. http://washingtonpost.com.

11. Curriculum for the Compulsory School System, the Pre-School Class and the Leisure-time centre/Lpo 94. – Stockholm, Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education, 2001. – 20 p.

12. Foreign language Teaching in Schools in Europe. Situation in Sweden/Eurydice Unit. Ministry of Education and Science / [Електронний ресурс]. – Stockholm, 2001. – 15 p. – Режим доступу: http://www.eurydice.org/esources/ euridice/pdf/024DN/024_se_En.pdf. – Назва з екрану.]

В. Лосік

викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії

Н. Соломко

викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії

В. Тимошенко

викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії

УДК 378.172

ВИКОРИСТАННЯ СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ ЯК НОВИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано стан організації та проведення занять з фізичного виховання студентів. Розглянуто один з сучасних напрямків удосконалення фізичного виховання – спортивно-орієнтована організація занять.

***Ключові слова**: студенти, фізичне виховання, спортивно-орієнтовані технології, педагогічні технології.*

В. Лосик

преподаватель кафедры физического воспитания Донбасской государственной машиностроительной академии

Н. Соломко

преподаватель кафедры физического воспитания Донбасской государственной машиностроительной академии

В. Тимошенко

преподаватель кафедры физического воспитания Донбасской государственной машиностроительной академии

ПРИМЕНЕНИЕ СПОРТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В ВУЗЕ КАК НОВЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализировано состояние организации и проведения занятий по физическому воспитанию студентов. Рассмотрено одно из современных направлений совершенствования физического воспитания – спортивно-ориентированная организация занятия.

***Ключевые слова:** студенты, физическое воспитание, спортивно-ориентированные технологии, педагогические технологии.*

V. Losik
the teacher of the chair of physical education of the Donbas State Machinebuilding Academy
N. Solomko
the teacher of the chair of physical education of the Donbas State Machinebuilding Academy
V. Timoshenko
the teacher of the chair of physical education of the Donbas State Machinebuilding Academy

AN APPLICATION OF SPORT-ORIENTED TECHNOLOGY IN THE COURSE OF PHYSICAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY AS A NEW VECTOR OF HIGH EDUCATION DEVELOPMENT

In this article is analyzed the state of organization and leadthrough of physical education of students. It is reviewed one of the modern ways of improving a physical education - sport-oriented organization of studies.

Keywords: *students, physical education, sports-oriented technologies, educational technology.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На даний час освіта у всіх її формах визнається як пріоритетний напрямок у розвитку особистості, що здатна до життєвої та професійної самореалізації. Одна із провідних ролей у процесі становлення всебічно розвинутої особистості належить освіті у сфері фізичної культури та спорту. Організація та зміст фізкультурно-спортивної роботи у ВНЗ вимагають постійного перегляду й впровадження інноваційних технологій.

Змінити сучасну ситуацію організації процесу фізичного виховання можливо у рамках реалізації переваг спортивно орієнтованого фізичного виховання, основою якого є творче використання передових педагогічних технологій, напрацьованих в галузі спорту, у практиці фізичного виховання студентів ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. Проаналізувавши роботи російських та українських науковців (М. Базилевич, І. Никишин, А. Козлов, І. Манжелей, С. Репневський, Т. Богомолова, Е. Кореневська, О. Деминський, В. Григор'єв, М. Третьяков) можна зробити висновок, що примусові заняття з фізичного виховання вже не можуть сформувати у студентської молоді стійкої потреби в них на все життя.

У дослідженнях встановлено тісний взаємозв'язок між здоров'ям, фізичною підготовленістю студентської молоді та організацією фізичного виховання у ВНЗ.

Вчені наголошують, що саме спортивно-орієнтована форма організації фізичного виховання, що передбачає заняття улюбленим видом спорту, сприяє зміцненню здоров'я студентів, підвищенню рівня фізичної підготовленості, розвитку позитивної мотивації до занять фізичними вправами та спортом [1, 5, 6].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Впровадження спортивно-орієнтованого фізичного виховання у ВНЗ повинне ґрунтуватися на цінностях популярних видів спорту й впровадження в навчальну програму ВНЗ нових видів спорту, які в програмі були відсутні раніше.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування необхідності впровадження нових педагогічних технологій у ВНЗ.

Для досягнення поставленої мети сформульовані наступні завдання:

1. Вивчити педагогічні проблеми фізичної культури й фізичного виховання студентів у ВНЗ.

2. Здійснити теоретико-методологічне обґрунтування організації спортивно-орієнтованого фізичного виховання.

3. За допомогою педагогічного експерименту перевірити ефективність розроблених спортивно-орієнтованих технологій фізичного виховання студентів нефізкультурного ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Традиційно сформована система фізичного виховання обмежує можливості задоволення фізкультурно-спортивних інтересів і потреб студентів та формування в них мотиваційно-ціннісних установок до регулярних занять фізичними вправами.

Відмічається, що застосування спортивно-орієнтованої форми організації занять з фізичного виховання у ВНЗ значно підвищує інтерес студентів до дисципліни, а вільний вибір студентами виду спорту позитивно впливає на зміцнення здоров'я та їх фізичної підготовленості

Новітні педагогічні технології в організації занять з фізичного виховання (аеробіка, шейпинг, бодібілдинг, плавання, хореографія, акробатика та ін.) дозволяють в оптимальному обсязі задовольнити рухові потреби студентів, сприяють розвитку основних фізичних якостей, зміцненню здоров'я та формуванню усвідомленої необхідності участі у фізкультурно-спортивній діяльності [3].

У ході дослідження були проаналізовані проблеми та протиріччя традиційної системи фізичного виховання у ВНЗ в умовах зміни

теоретичної основи фізичної культури та фізичного виховання. Заміна традиційної форми організації фізичного виховання гуманістичною та особистісно-орієнтованою призводить до спрямованості освіти на задоволення особистих потреб студентів у фізичному вдосконалюванні. Це розглядається як головний мотив фізкультурної діяльності у ВНЗ.

Ключовими позиціями оновлення педагогічної системи фізичного виховання повинні стати демократизація і гуманізація його основних положень, розвиток соціокультурних, регіональних і національних аспектів, посилення освітньої спрямованості та творче освоєння цінностей фізичної культури [4].

Дослідження нами поводилося у два етапи. По-перше було проведене анкетування серед студентів, що дозволив уявити коло їх фізкультурно-спортивних інтересів, потреб і мотивів у сфері фізкультурно-спортивної діяльності.

На наступному етапі у було створено експериментальну групу студентів 3-го курсу у кількості 50 чоловік. Контрольна група продовжувала займатися по загальній програмі, а в експериментальній організація навчального процесу проводилася з використанням спортивно-спортивно-орієнтованих технологій. З огляду на інтереси студентів експериментальної групи, заняття проводилися на основі вправ по спортивній гімнастиці. Крім того застосовувалися вправи на розслаблення, швидкість рухової реакції, вправи на узгодження рухів різних частин тіла, на точність відтворення рухів, акробатичні вправи.

Гуманітарна спрямованість і демократичний підхід у виборі виду спорту, рухової активності з метою фізичного вдосконалювання студентів мала строгу послідовність засвоєння навчального матеріалу.

Аналіз результатів експерименту показав, що в експериментальній групі відбулося значне поліпшення координаційної здатності й рівня внутрішньо м’язової координації рухового апарата, рухових якостей студентів загального фізичного стану.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Після проведення дослідження ми дійшли висновку, що до числа найбільш значимих змін в організації процесу освіти можна віднести: перехід від педагогіки вимог до педагогіки співробітництва викладача та студента; особистісний підхід в освітньо-виховному процесі; єдність навчання й виховання.

Аналіз ціннісного потенціалу фізичної культури та фізичного виховання в освітньому просторі ВНЗ містить великий потенціал професійно-особистісного розвитку студента, який необхідно враховувати в педагогічному процесі вихованні майбутніх фахівців.

Студенти повинні перейти до свідомого вибору форми занять та почати замислюватися про свої фізичні кондиції, тобто стати активним елементом системи навчання.

Впроваджуючи новітні технології у процес навчання, необхідно постійно прагнути до того, щоб 100 % випускників ВНЗ, що одержали вищу освіту, одержали б і «власний» вид спорту, інтерес на все життя. Це було б реальним внеском у формування основ здорового способу життя й по суті вирішило головні завдання, що ставляться перед системою фізичного виховання у ВНЗ.

Щодо подальшого дослідження у цьому напрямку, то передбачається дослідити рівень та динаміку показників фізичної підготовленості та здоров'я декількох груп студентів, які займаються різними видами спорту, а також студентів, які займаються у інших учбових відділеннях.

Література

1. Геращенко И.Г. Роль инноваций в спортивной педагогике / И.Г. Геращенко, Б.А. Зубарев, А.И. Шамардин // Теория и практика физической культуры, 1998. – № 4. – С. 24-26.

2. Ильинич В.И. Физическая культура студента [учебник] / В.И. Ильинич. – М.: Гардарики, 2000. – 448 с.

3. Козлов А. В. Альтернативная методика спортивно-ориентированного физического воспитания студентов гуманитарных вузов: автореф.дис…. канд..пед.наук 13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры / А.В. Козлов. – Воронеж, 2006. – 20 с.

4. Манжелей И.В. Педагогические модели физического воспитания / И.В. Манжелей. – М.: Теория и практика физической культуры, 2005. – 185 с.

5. Танянський С. Результати застосування спортивних спеціалізацій у технічному ВНЗ / С. Танянський, Л. Барибіна, О Церковна // Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції/ За заг.ред. Р.Р.Сіренко. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – С. 166-169.

6. Темченко В. А. Секционная форма организации физического воспитания студентов / В.А. Темченко, Р.Р. Сіренко // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 3. – С. 99–104.

Т. Ніжевська

викладач теорії та методики фізичного виховання, оздоровчої та лікувальної фізкультури Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

УДК 37.011.3 - 051:796:373.5.091.33 – 027.22:7

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТПЕДАГОГІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено суть поняття артпедагогіки. Проаналізовано можливості її використання на заняттях з фізичної культури. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів артпедагогіки у професійній діяльності.

***Ключові слова**: артпедагогіка, фізична культура, майбутні вчителі, педагогічні умови, професійна діяльність.*

Т. Нижевская

преподаватель теории и методики физического воспитания, оздоровительной физкультуры Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды

ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ АРТПЕДАГОГІКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье определена сущность артпедагогики. Проанализированы можливості ее использования на занятиях по физической культуре. Теоретически обоснованы педагогические условия подготовки будущих учителей физической культуры к использования средств артпедагогики в профессиональной деятельности.

***Ключевые слова**: артпедагогика, физическая культура, будущие учителя, педагогические условия, профессиональная деятельность.*

T. Nizhevska

teacher of the department of theory and methodology of physical education, health-improving and therapeutic physical training of G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

THEORETICAL JUSTIFICATION TO THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE PHYSICAL CULTURE TEACHERS' TRAINING FOR THE USE OF ART PEDAGOGY MEANS IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article defines the essence of the notion "art pedagogy", analyses possibilities of its use at physical culture lessons, theoretically justifies the pedagogical conditions of future physical culture teachers' training for the use of art pedagogy means in their professional activity.

Key words: *art pedagogy, physical culture, future teachers, pedagogical conditions, professional activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У зв'язку з катастрофічним погіршенням здоров'я учнівської молоді виникає необхідність у підвищенні ефективності уроків фізичної культури в школі. Проте, за результатами проведеного нами пілотажного дослідження, більше половини учнів основної та старшої школи визнали, що вони не відчувають задоволення від відвідування цих уроків, вважаючи їх нецікавими та одноманітними. Тому вважливо шукати нові підходи до організації фізичної активності школярів. У світлі цього доцільно звернутися до можливостей артпедагогіки, що дозволяє забезпечити комплексний вплив на розвиток дитини. Проте в реальній шкільній практиці артзасоби практично не використовуються, що значно знижує педагогічний ефект від занять фізичною культурою. На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що сьогодні існує актуальна проблема в забезпеченні цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання зазначених засобів артпедагогіки у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як засвідчує аналіз наукової літератури, суть артпедагогіки та її роль у навчально-виховному процесі школи визначено у працях Д. Богоявленської, Л. Виготського, П. Лафіна, І. Манохи та інших фахівців. Висвітлено також перспективи застосування в роботі з учнями окремих видів мистецтва: зображувального й театрального мистецтва (М. Боголюбов, Н. Єфіменко та інші), хореографії (Н. Бєлова, В. Бойкова, Р. Терехіна та інші), літератури (М. Бахтін, Є. Квятковський та інші), музики (І. Абсолямова, М. Бурцева, Р. Варшавська та інші) тощо.

Проте проблема підготовки вчителя фізичної культури до використання засобів артпедагогіки у професійній діяльності вимагає подальшого наукового пошуку. Зокрема, існує нагальна потреба у визначенні й теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов, що забезпечують успішність цієї підготовки.

Метою статті є визначення й теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів артпедагогіки у у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Докладно не зупиняючись на різних підходах до визначеннях поняття «артпедагогіка», що були описані нами в попередніх публікаціях, відзначимо, що в руслі дослідження ми

приєднуємося до точки зору О. Вознесенської й Л. Волкової [4], відповідно до яких артпедагогіка – це галузь педагогіки, що об'єднує в собі зміст, форми та методи цілеспрямованої та систематичної діяльності педагога на розвиток особистості за допомогою засобів мистецтва.

Крім того, було уточнено, що артпедагогіка в галузі фізичної культури являє собою гуманістичну систему освіти, яка розроблена на основі інтеграції засобів фізичної культури й мистецтва та котра здійснює комплексний вплив на емоційно-ціннісну, духовну й фізичну складові особистості учня, розвиваючи його засобами творчої, естетично-художньої й навчально-пізнавальної діяльності (Н. Шумакова [8]).

Важливо відзначити, що визначення й теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів артпедагогіки у професійній діяльності вимагає уточнення самого терміну «педагогічні умови». Як установлено, науковцями пропонуються різні його тлумачення.

Так, тлумачний словник української мови містить визначення умови як необхідної обставини, що робить можливим проведення дій по створенню, утворенню або сприянню чомусь [6]. К. Байша звертає увагу на те, що, на відміну від чинника, який є первопричиною виникнення того чи іншого явища, умова складає те середовище та оточення, в якому це явище виникає та розвивається. У своїй дисертаційній роботі дослідниця виділяє два основних підходи до визначення поняття «умови», відповідно до яких це поняття трактується як:

1) основні правила, що забезпечують нормальне функціонування певного процесу;

2) відношення об'єкта до тих явищ, що його оточують та без яких він не має можливості існувати [1].

А. Семенова та В. Стасюк визначають педагогічні умови як сприятливі обставини, що необхідні для здійснення продуктивного педагогічного процесу підготовки майбутніх фахівців [7]. Відзначимо, що саме останнє визначення було покладено в основу нашого дослідження.

У процесі проведення наукового пошуку було з'ясовано, що деякі елементи артпедагогіки застосовувались у виховній діяльності з давніх часів. Проте саме термін «артпедагогіка» було введено в науковий обіг тільки наприкінці XX ст. Як наслідок, проблема використання можливостей артпедагогіки в розвитку фізичної культури учнів тільки починає досліджуватися й на теоретичному, і на практичному рівнях.

Це підтверджує і результати проведеного нами пілотажного дослідження. Так, більше 70 % учителів фізичної культури та студентів фізкультурних спеціальностей вищих педагогічних закладах мають дуже поверхові уявлення про суть артпедагогіки та можливості використання її

засобів на уроках з фізичної культури та в позааурочній діяльності школярів. Було також установлено, що на заняттях з психолого-педагогічного циклу та фахових дисциплін викладачами тільки епізодично аналізуються окремі аспекти застосування цих засобів.

На підставі цього зроблено висновок про те, що першою умовою підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів артпедагогіки у професійній діяльності є забезпечення оволодіння ними теоретичними основами артпедагогіки. Йдеться про необхідність засвоєння студентами відповідних спеціальностей інформації про:

- сутність артпедагогіки, її основні закономірності;
- методи й форми організації педагогічного процесу на основі використання різноманітних видів мистецтва як фактору й засобу навчання, виховання й розвитку особистості учня, реалізації його фізичних, духовних і творчих здібностей;
- забезпечення змістового збагачення занять з фізичної культури художньою діяльністю школярів на основі врахування їхніх вікових особливостей та індивідуальних інтересів.

Однак опанування майбутніми вчителями фізичної культури теоретичних знань про артпедагогіку ще не забезпечує їхню спроможність застосовувати ці знання в майбутній професійній роботі. Адже, як відомо, провідну роль у професійно-особистісному становленні людини відіграє практична діяльність. Причому, як підкреслює М. Каган, буттям людської істоти як раз і є діяльність, бо «саме в ній поєднуються воєдино природне, соціальне й культурне – три іпостасі людини як унікальної істоти» [5, с. 106].

Однак, як писав у свій час відомий психолог А. Вербицький, у процесі здійснення професійної освіти виникають труднощі, що зумовлені такою суперечністю: через навчальну діяльність майбутні фахівці мають засвоїти професійну діяльність, тобто оволодіти професійними знаннями та вміннями. Для подолання цієї суперечності, а це пов’язано із забезпеченням успішного переходу студентів від навчальної до професійної діяльності, А. Вербицький запропонував ввести між ними проміжний вид діяльності, яка в його наукових працях отримала назву квазіпрофесійної. Ця діяльність, будучи навчальною за своєю формою і професійною за змістом, забезпечує переведення змісту та форм навчальної діяльності в адекватні їм, гранично узагальнені зміст та форми професійної діяльності [2; 3].

Тому визначено, що друга педагогічна умова підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів артпедагогіки у професійній діяльності спрямована на залучення студентів до квазіпрофесійної діяльності з метою оволодіння ними артпедагогічними

вміннями. Ця умова вимагає, що під час здійснення навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі широко застосовувались різноманітні активні методи й форми (ділові й рольові ігри, проблемні ситуації, тренінги тощо), які максимально наближують дії молодих людей до їхньої майбутньої професійної діяльності.

Водночас важливо зауважити, що майбутні вчителі фізичної культури зможуть успішно застосовувати арт-засоби у своїй педагогічній роботі тільки в тому випадку, коли засвоєні для цього знання та вміння набудуть у них сталого характеру, коли студенти накопичать досвід реальної взаємодії з учнями школи. Ці висновки стали підставою для визначення третьої умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів артпедагогіки у професійній діяльності: набуття ними практичного досвіду застосування цих засобів під час проходження педагогічної практики у школах.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, під час проведення дослідження було з'ясовано, що артпедагогіка має значні можливості для підвищення ефективності занять з фізичної культури. Тому виникає необхідність у забезпеченні цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування її засобів у професійній діяльності. У процесі наукового пошуку було теоретично обґрунтовано педагогічні умови забезпечення успішності цієї підготовки: 1) засвоєння майбутніми вчителями фізичної культури теоретичними основами артпедагогіки; 2) оволодіння ними артпедагогічними вміннями в квазіпрофесійній діяльності; 3) набуття студентами практичного досвіду застосування арт-засобів під час проходження педагогічної практики у школах. У майбутній науково-дослідницькій діяльності планується провести педагогічний експеримент з метою перевірки ефективності цих умов на практиці.

Література

1. Байша К. М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у позанавчальній діяльності : дис…канд. пед. наук : 13.00.07 / К. М. Байша. – Херсон, 2000. – 193 с.

2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход /А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

3. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контексного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Концепция знаково-контексного обучения в вузе. – 1987. – № 5. – С. 31-39.

4. Вознесенська О. Л. Методичні засади підготовки майбутніх арт-педагогів / О. Л. Вознесенська, Л. М. Волкова // Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. – 2010. – № 7 (194). – Ч. 1. – Луганськ : Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – С. 60-65.

5. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи / М. С. Каган. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1991. – 384 с.

6. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. – К. : Аконіт, 1999. – Т. 2. – 910 с.

7. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.

8. Шумакова Н. Ю. Развитие творческих способностей у студентов в артпедагогической системе физкультурного образования / Н. Ю. Шумакова // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 5. – С. 7-8.

О. Парфьонова

викладач кафедри іноземних мов Харківської державної академії дизайну та мистецтв

УДК 378.091.214.18–027.556:7.012–051

АПРОБАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено педагогічні умови формування етнохудожньої культури майбутніх дизайнерів у позааудиторній діяльності. Представлено результати апробації цих умов у педагогічному процесі вищого навчального закладу. Розкрито подальші перспективи проведення дослідження.

***Ключові слова**: етнохудожня культура, майбутній дизайнер, позааудиторна діяльність, педагогічні умови.*

О. Парфенова

преподаватель кафедры иностранных языков Харьковской государственной академии дизайна и искусств

АПРОБАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЕТНОХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье определены педагогические условия формирования этнохудожественной культуры будущих дизайнеров во внеаудиторной деятельности. Представлены результаты апробации этих условий в педагогическом процессе вуза. Раскрыты дальнейшие перспективы проведения исследования.

***Ключевые слова**: этнохудожественная культура, будущий дизайнер, внеаудиторная деятельность, педагогические условия.*

O. Parfyonova

- a teacher of department of chair of foreign languages of Kharkiv State Academy of Design and Arts

THE APPROBATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ETHNIC AND ART CULTURE FORMATION AMONG FUTURE DESIGNERS IN OUT-OF-CLASS ACTIVITY

The pedagogical conditions of ethnic and art culture formation among future designers in out-of-class activity are defined in the article. The results of approbation of these conditions in pedagogical process of higher educational institutes are presented. The further perspectives of realization of investigation are revealed.

***Ключевые слова**: ethnic and artistic culture, future designer, out-of-class activity, pedagogical conditions.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Після набуття Україною державної незалежності роль національної культури в усіх сферах життєдіяльності громадян значна зросла. Зокрема, ця тенденція знайшла своє відображення і в художній продукції різних мистців, у тому числі дизайнерів. Тому актуальність проблеми формування етнохудожньої культури в майбутніх дизайнерів не викликає сумніву.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як установлено, в науковій літературі висвітлено різні аспекти цієї проблеми: основні шляхи підвищення якості підготовки майбутніх дизайнерів (Л. Анчуков, Н. Валькова, І. Волков, Т. Журавська та інші), роль естетичних ідеалів в галузі дизайну (В. Бичков, О. Несаретський, Д. Лихачов, Б. Юсов та інші), основи теорії дизайну (В. Аронов, В. Глазичев, Г. Щедровицький та інші), суть і способи організації художньої творчості (Г. Бєда, Є. Ігнатьєв, Ю. Катханова, В. Кузін, та інші). Незважаючи на вагомий внесок науковців у вивчення проблеми поліпшення якості професійної підготовки майбутніх дизайнерів, питання формування в них етнохудожньої культури потребують подальшого дослідження.

Метою статті є визначення педагогічних умов формування етнохудожньої культури майбутніх дизайнерів у позааудиторній діяльності та представлення результатів апробації цих умов у педагогічному процесі ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі врахування різних точок зору науковців (Т. Воробйова, Н. Ульянова, М. Шабанова, К. Есеккуєв [1-4] та інші) визначено, що етнохудожня культура – це цілісне особистісне утворення, яке передбачає етнохудожню поінформованість людини, оволодіння нею сталими вміннями в певній галузі художньої творчості (співах, танцях, виготовленні художніх виробів у народному стилі тощо), розвиненість у неї гарного художнього смаку, творчих здібностей та здатності відчувати прекрасне.

Під час проведення наукового пошуку було з'ясовано, що процес формування етнохудожньої культури у студентів дизайнерських спеціальностей має охоплювати їхню аудиторну й позааудиторну діяльність, причому в цьому плані позааудиторна діяльність має значний педагогічний потенціал. На попередньому етапі дослідження було також

висунуте припущення про те, що ефективність формування етнохудожньої культури майбутніх дизайнерів в позааудиторній діяльності підвищується за таких умов:

1) стимулювання розвитку емоційно-ціннісного ставлення студентів до оволодіння етнохудожньою культурою;

2) залучення їх до різних видів творчої діяльності на основі вивчення народних традицій і доробок народно-прикладного мистецтва.

Для перевірки правильності висунутої гіпотези був організований педагогічний експеримент, який проводився у вищих закладах освіти продовж 2011-2013 навчальних років. Для участі в експерименті було створено експериментальну (212 осіб) і контрольну (214 осіб) групи студентів дизайнерських спеціальностей.

Для діагностики отриманих результатів експерименту було обрано такі критерії й показники сформованості етнохудожньої культури в майбутніх фахівців дизайнерської справи:

1) мотиваційний (рівень сформованості мотивів щодо оволодіння етнохудожньою культурою);

2) аффективно-ціннісний (характер сформованості ціннісного ставлення до кращих зразків етнохудожньої культури; характер прояву емоцій в оволодінні етнохудожньою культурою);

3) когнітивно-функціональний (рівень сформованості знань і вмінь, що складають етнохудожню культуру).

Експеримент відбувався за трьома основними етапами. Так, головною метою першого з них (констатувального) було визначення вихідного стану сформованості етнохудожньої культури у студентів експериментальної й контрольної групи. На цьому етапі було з'ясовано, що рівень її сформованості в учасників обох груп є достатньо низьким і не відповідає очікуванням з боку суспільства, причому принципових відмінностей між членами експериментальної й контрольної груп у цьому плані виявлено не було.

На другому (формувальному) етапі експериментальної роботи в експериментальній групі реалізовувались визначені педагогічні умови. У контрольній групі формування етнохудожньої культури студентів дизайнерських спеціальностей відбувалось в межах традиційної для вищої школи навчально-виховної діяльності.

Проведення контрольного етапу експерименту передбачало порівняння отриманих результатів щодо стану сформованості етнохудожньої культури у студентів обох груп, що дозволяло сформулювати загальні висновки про істинність чи хибність висловленої в дослідженні гіпотези. Для обробки результатів експериментальної роботи

впроваджувалися методи математичної статистики. Зокрема, застосовувався критерій Пірсона χ^2.

Так, під час реалізації першої визначеної педагогічної умови для студентів читалися лекції з декоративно-прикладного мистецтва, що давало змогу майбутнім дизайнерам більш докладно ознайомитися з різними його стилями. Також для майбутніх дизайнерів організовувались творчі зустрічі з представниками різних національних культур, у тому числі з провідними майстрами дизайнерської справи.

Важливе місце у виховній роботі займало залучення студентів до участі в культпоходах до історичного й художнього музеїв та театрів, що позитивно впливало на розвиток емоційної сфери особистості. Викладачі також заохочували майбутніх дизайнерів до відвідування художніх галерей, виставок дизайнерської продукції, виставок виробів декоративного мистецтва, національного одягу, ярмарок, організованих етнічних свят, концертів ансамблів народної пісні та танців тощо.

Значний виховний ефект мало проведення у ВНЗ тижнів національної культури з метою ознайомлення студентів з народними традиціями і доробками народно-прикладного мистецтва представників різних етносів. Зазвичай у межах цих тижнів для майбутніх дизайнерів читались лекції на відповідну тематику, проводились прес-конференції, виставки художніх виробів. Крім того, на кураторських годинах студенти виступали з доповідями, в яких висвітлювалися найбільш цікаві аспекти культурного життя різних народів. Для підвищення виховного впливу цих годин під час їх проведення широко застосовувались як реальні вироби народно-прикладного мистецтва, так і репродукції картин, фотографії, а також мультимедійні матеріали.

Вищевказані заходи забезпечували ознайомлення студентів з кращими зразками етнохудожньої культури, стимулювало в них розвиток позитивного ціннісного ставлення до цієї культури й гарного смаку, а також здатності відчувати красу в різних її проявах.

Відповідно до другої визначеної педагогічної умови, майбутні дизайнери залучалися до різних видів творчої діяльності на основі вивчення народних традицій і доробок народно-прикладного мистецтва. З цією метою проводились лекції, бесіди, «круглі столи», зустрічі з провідними дизайнерами міста, на яких студенти поглиблювали свої знання про основи дизайнерської діяльності на засадах етнокультурних ідеалів. Молодих людей також залучали до проведення дослідницької роботи, в тому числі й до розробки навчально-дослідницьких проектів у галузі декоративно-прикладного мистецтва. Важливо відзначити, що проведення систематичної етнохудожньої просвіти в межах

позааудиторної діяльності студентів забезпечувало більш глибоке засвоєння ними необхідними етнохудожніми знаннями й уявленнями.

Важливе місце в експериментальній роботі займало також формування у студентів необхідних етнохудожніх умінь. З урахуванням порад фахівців [2] під час реалізації цієї умови студенти в позааудиторний час вдосконалювали свої уміння у галузі таких технологій:

- технології академічної школи;
- технології народних ремесел;
- технології обробки матеріалів за стародавніми методиками;
- синтезовані технології створення дизайн-об'єктів.

У процесі проведення експериментальної роботи студенти дизайнерських спеціальностей залучались також до різних видів практичної етнохудожньої діяльності, що дозволяло їм закріплювати засвоєні вміння в цій сфері, збагачувати свою етнохудожню культуру. Важливе місце в процесі формування цієї культури у студентів займало також діяльність творчих майстерень з народного та прикладного мистецтва. Молодих людей запрошували також до участі у виставках, на яких вони демонстрували власні вироби в етнохудожньому стилі.

Залучення майбутніх дизайнерів до вищевказаних видів позааудиторної діяльності сприяло оволодіння ними різними технічними прийомами в галузі декоративно-прикладного мистецтва, вміннями та навичками створення художніх творів в етнохудожньому стилі, зокрема обробки матеріалів за порадами стародавніх майстрів. Це дозволяло кожному з них пізніше застосовувати засвоєні знання та вміння в самостійній творчій діяльності та поступово відпрацьовувати власний авторський стиль дизайнерської роботи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Експериментальним упровадженням у практику ВНЗ визначених умов формування етнохудожньої культури майбутніх дизайнерів у позааудиторній діяльності доведена їх ефективність. Так, в експериментальній групі кількість студентів, в яких спостерігався високий рівень сформованості цієї культури, збільшилася на 21,3 %, а в контрольній – тільки на 3,2 %. У свою чергу, кількість студентів, у яких сформованість цієї культури відповідає низькому рівню, в експериментальній групі знизилася на 29,7 %, а в контрольній – лише на 3,4 %.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання підготовки викладачів ВНЗ до формування етнохудожньої культури майбутніх дизайнерів у процесі вивчення фахових дисциплін, а також виховання етнохудожньої культури у студентів інших спеціальностей.

Література

1. Воробьева Т. П. Воспитание этнохудожественной культуры подростков в учреждениях дополнительного образования детей : авторефер. … канд пед. наук : 13.00.01 / Т. П. Воробьева. – Челябинск, 2006. – 22 с.
2. Ульянова Н. Б. Формирование этнохудожественной культуры у будущего дизайнера в вузе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Б. Ульянова. – М., 2009. – 194 с.
3. Шабанова М. Н. Формирование этнокультуры будущего учителя изобразительного искуусства / М. Н. Шабанова. – Режим доступу : http://scientific-notes.ru/pdf/017-30.pdf.
4. Эсеккуев К. В. Формирование этнохудожественной культуры студентов художественного графического факультета в процессе обучения декоративно-прикладному искусству (на материле КЧР) : автореф. … канд. пед. наук : 13.00.08 / К. В. Эсеккуев. – М., 2011. – 21 с.

Л. Погорєлова

старший викладач кафедри загальноінженерних дисциплін Української інженерно-педагогічної академії

УДК 372.3

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВНЗ МАЙБУТНІМ ІНЖЕНЕРАМ-ПЕДАГОГАМ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядаються питання щодо викладання іноземної мови майбутнім інженерам-педагогам харчового профілю. Автор підкреслює, що ефективність навчання визначається не лише об'ємом засвоєних знань, а й умінням використати ці знання, ставленням майбутніх інженерів-педагогів до навчальної діяльності та бажанням засвоювати знання, розумінням практичного застосування одержаних знань.

Ключові слова: *професійне спілкування, комунікативна компетентність, інженери-педагоги харчового профілю, підприємства ресторанного господарства, метод проектів.*

Л. Погорелова

старший преподаватель кафедры общеинженерных дисциплин Украинской инженерно-педагогической академии

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗ БУДУЩИМ ИНЖЕНЕРАМ-ПЕДАГОГАМ ПИЩЕВОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматриваются вопросы преподавания иностранного языка будущим инженерам-педагогам пищевого профиля. Автор подчеркивает, что эффективность обучения определяется не только объемом усвоенных знаний, но и умением использовать эти знания, отношением будущих инженеров-педагогов к учебной деятельности и

желанием усваивать знания, пониманием практического применения полученных знаний.

Ключевые слова: *профессиональное общение, коммуникативная компетентность, инженеры-педагоги пищевого профиля, предприятия ресторанного хозяйства, метод проектов.*

L. Pogorelova

lecturer of the department of general engineering disciplines of Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy

THE PECULIARITIES OF THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE IN NONLINGUISTIC HIGH SCHOOL FOR FUTURE ENGINEERS-TEACHERS OF FOOD PROFILE

The article is devoted to teaching of foreign language for future engineers-teachers of food profile. The author stresses that the effectiveness of training is determined not only by the volume of learning, but also the ability to use this knowledge, attitudes of future engineers-teachers in learning activities and a desire to acquire knowledge and understanding of the practical application of the knowledge obtained.

Keywords: *professional communication, method of projects, communicative competence, engineers-teachers of food profile, restaurants and catering enterprises.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сучасний стан міжнародних зв'язків України у різноманітних сферах життєдіяльності, вихід її у європейський та світовий простір, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії потребують певних трансформацій у сфері освіти як важливого державного інституту, у тому числі й у галузі навчання іноземних мов. Сьогодні, як ніколи раніше, статус іноземної мови має тенденцію до постійного зростання. Серед світової спільноти вона все ширше набуває ролі засобу міжкультурного спілкування. Усе це зумовлює визначення основних стратегічних напрямків удосконалення цілей, змісту, методів і засобів навчання іноземної мови.

Аналіз досліджень і публікацій з теми. Основні питання організації викладання іноземної мови та визначення основного змісту навчання відображено у працях таких дослідників, як М.А. Аріан, Г.А Гринюк, Ю.О. Семенчук та ін., що становить підґрунтя для поставленого завдання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). До основних завдань статті належать: розкрити суть та зміст навчання англійської мови для майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю; опрацювати та дослідити теоретичний матеріал кваліфікованих фахівців, які розробляли та впроваджували методи викладання у немовних закладах; висвітлити

основні особливості критеріїв відбору літератури, засобів, форм та методів роботи з майбутніми інженерами-педагогами харчового профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В даний час, як наслідок розширення міжнародних контактів у сфері ресторанного бізнесу, розвитку передових технологій харчової промисловості, нових підходів у організації п.р.г., виникла потреба у фахівцях, що володіють іноземними мовами. Завдяки знанню іноземних мов перед фахівцем відкриваються нові інформаційні дороги, налагоджуються контакти із зарубіжними партнерами. У сучасних умовах іноземна мова є не лише показником кваліфікованості фахівця, але й запорукою успіху в його професійній діяльності.

Відповідно до сучасних міжнародних вимог випускник ВНЗ за рекомендаціями Комітету Ради Європи з питань освіти [3], має володіти вмінням швидко і вільно висловлюватись іноземною мовою без помітних ускладнень, пов’язаних з пошуком засобів вираження у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей. Під час оволодіння професійно-орієнтованим мовним матеріалом встановлюється двосторонній зв'язок між намаганням майбутнього інженера-педагога отримати спеціальні знання та успішністю оволодіння іноземною мовою

Дослідження показують, що успіх людей, що працюють у сфері ділового спілкування, на 80-85% залежить від комунікативної компетентності, яку визначають як сукупність знань, умінь і навичок в області мовної комунікації, як уміння співвідносити мовні засоби із завданнями і умовами спілкування. Разом з цим при прийомі молодих фахівців на роботу враховується комунікабельність, здатність узгоджувати свої дії з іншими, уміння працювати в команді, здібність до колективного ухвалення рішень, що вимагає від викладача вирішення певних педагогічних завдань в навчальному процесі.

Таким чином, іноземна мова стає важливою частиною професійної освіти. Отже, професійна спрямованість в навчанні іноземній мові майбутніх фахівців повинна виявлятися в навчанні їх спілкуванню іноземною мовою.

Під діловим спілкуванням розуміють «міжособову зону професійної комунікації», «акт соціальної взаємодії, підсумковою метою якої є комерційний і некомерційний обмін продуктами матеріального, інтелектуального і психофізіологічного (мається на увазі праця) характеру». Тобто, ділове спілкування направлене на організацію і оптимізацію того або іншого виду наочної діяльності: виробничої, наукової, комерційної [4].

Створення спільних як мережевих, так і немережевих загальнодоступних підприємств ресторанного господарства і встановлення партнерських стосунків із зарубіжними компаніями зумовили потребу у фахівцях, що володіють мовами міжнаціонального спілкування, до яких відноситься й англійська мова. Потреба в таких фахівцях привела, у свою чергу, до зміни вимог до іноземної мови як навчального предмету в немовному ВНЗ. Якщо раніше основним завданням було навчання читанню і розумінню літератури за фахом, то останніми роками перед вищою школою ставиться завдання навчання усному спілкуванню іноземною мовою. Проте, аби виконати високі програмні вимоги, необхідно не лише виробити кваліфікований відбір абітурієнтів, але й активізувати навчальний процес за рахунок вживання ефективних методів навчання. Знання іноземної мови є складовою частиною професійної підготовки фахівця та однією з передумов його подальшої успішної трудової діяльності. Для цього необхідно вчити мові не як знаковій системі з деяким набором типових фраз, а вчити спілкуванню іноземною мовою в професійно виробничих ситуаціях. Таким чином, в умовах, що склалися, особливостями викладання іноземної мови в немовному вузі є: обмежена програмою кількість годин, що відводиться на вивчення іноземної мови, і в той же час високі вимоги до володіння іноземною мовою після закінчення курсу; наявність у студентів, що вступають до немовного вузу, різного рівня мовної підготовки; професійно-орієнтоване навчання іноземній мові майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю; пріоритет усного мовного спілкування в процесі навчання іноземним мовам.

Провідну роль в навчальному процесі відіграють практичні заняття, під час яких майбутні інженери-педагоги ознайомлюються з новою лексикою, опрацьовують тексти професійного напрямку, вчаться використовувати здобуті знання на практиці. Розв’язання комунікативно-пізнавальних завдань здійснюється завдяки різноманітним сучасним засобам іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо. Основними підходами до навчання іноземної мови за професійним спрямуванням також залишається особистісно-орієнтований, діяльнісний і комунікативно-когнитивний, у центрі уваги яких є особистість студента, урахування його особливостей, можливостей та здібностей [1]. Вони реалізуються на основі диференціації та індивідуалізації навчання, нових інформаційних мультимедійних технологій, принципів продуктивності навчання, автономії, орієнтації на мовленнєвий розвиток навчання у співробітництві та методом проектів. Слід зазначити, що основною з багатьох проблем в навчанні є різке зниження мотивації навчальної діяльності, що пояснює характер цілеспрямованої дії, який спонукає до результативності. Для того, щоб

викликати цікавість студентів, внутрішню самоповагу до себе, одним з факторів навчального процесу є створення позитивної атмосфери ситуації успіху на основі індивідуального підходу і бажаного кінцевого результату. Тому майбутнім інженерам-педагогам пропонують такий вид діяльності, як самостійні роботи. Для їх виконання відводиться певна кількість годин планом робочої програми позаурочно. В основу завдань полягає принцип методу проектів, головна ідея якого є спрямованість на переорієнтацію процесу навчання, а саме: на розвиток професійних якостей, навчання самостійно оволодівати знаннями. Майбутні інженери-педагоги харчового профілю вчаться самостійно приймати різні рішення, шукати шляхи отримання інформації, співпрацювати в колективі. Теми для самостійної роботи обираються та зазначаються у програмі з оглядом на розділ, який вивчається на певному етапі. Кінцевим продуктом проектної діяльності самостійних робіт може бути як самостійно складений термінологічний словник лексики за фахом, самостійний переклад технічних текстів, так і розробка блок-схем технологічних процесів, складання анотації статей англійською мовою тощо [2]. Контроль за діяльністю майбутніх інженерів-педагогів здійснюється завдяки оцінюванню як процесу, так і результату. Більшою мірою використовують спосіб підсумкового контролю, до якого належать письмовий звіт самостійної роботи та розроблений студентами матеріал, підкріплений усними відповідями.

Наступним, не менш важливим питанням, є питання пошуку та відбору навчального матеріалу, який є основою змісту навчання англійської мови за професійним спрямуванням. Від змісту тексту залежить ефективність організації навчальної інтерактивної діяльності з розуміння смислової інформації та результативність засвоєння термінологічної лексики при вживанні її у висловлюванні майбутніх інженерів-педагогів. Наявність у текстах таблиць, схем, графіків, та інших засобів сприяють кращому розумінню студентами термінологічних одиниць та вираженою з їхньою допомогою фаховою інформацією. Професійно-орієнтовані тексти є цінним інформаційним та пізнавальним матеріалом, який доповнює отримані студентами під час вивчення спеціальних дисциплін харчового профілю знання. Тексти за фахом є джерелом словникового запасу майбутніх інженерів-педагогів, прикладом вживання професійної термінологічної лексики у контексті, що допомагає конкретизувати значення слів, пояснити й уточнити випадки їх вживання у відповідності до усталених мовних норм і стандартів. Слід зазначити, що своєрідність мовних засобів при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням зумовлює необхідність розробки і використання спеціальних методичних прийомів для їх презентації та засвоєння.

В результаті проведеної роботи був складений список основних тем, видів робіт та форм контролю засвоєних знань для майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю. Організаційна діяльність протікає у відповідності до розглянутих вище особливостей та критеріїв, та знаходиться в межах академічної та професійної сфери діяльності студентів, узгоджується з цілями і змістом навчання студентів і забезпечує їм механізм виконання комунікативних завдань, пов'язаних зі спеціалізацією.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, ми розглянули проблему особливостей організації викладання англійської мови майбутнім інженерам-педагогам харчового профілю. Проведене дослідження дозволяє перейти до підготовки й розробки більш конкретної методичної типології англійської мови за певним фаховим напрямком і створення адекватних вправ для її навчання, що становить перспективу подальшої роботи.

Література

1. Ариан М. А. Методика преподавания иностранных языков: Общий курс / М. А. Ариан //. – Н.- Новгород: НГЛУ, 2004. – 190 с.
2. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ : Монографія / Г.В. Барабанова // – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 315 с.
3. Гринюк Ґ. А., Семенчук Ю. О. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів. / Ґ. А. Гринюк, Ю. О. Семенчук // Навчання іноземних мов у ВНЗ. – К.: Іноземні мови № 82, 2007. – 30 с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Thornby S. / How to teach speaking / S. Thornby // – Longman, 2005. – 156 p.

Т. Пшеничних

старший викладач кафедри музики й хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

М. Пшеничних

старший викладач кафедри музики й хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 378. 147. 091. 33 – 028. 17 – 028. 22

АУДІОВІЗУАЛЬНА ТРАСЛЯЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто проблему активізації пізнавальної діяльності студентів за допомогою аудіовізуальної трансляції навчальної та наукової інформації. Підкреслено, що активізація пізнавальної діяльності студентів є комплексною (філософською, гуманітарною та соціальною)

характеристикою, психолого-педагогічною й дидактичною мірою й показником кількісно-якісного рівня ефективності освітньої діяльності. Виявлено дидактичні можливості й функції аудіовізуальних засобів.

Ключові слова: *аудіовізуальні засоби, пізнавальна діяльність, дидактичні умови, трансляція.*

Т. Пшеничных
старший преподаватель кафедры музыки и хореографии ГВУЗ
«Донбасский государственный педагогический университет»
М. Пшеничных
старший преподаватель кафедры музыки и хореографии ГВУЗ
«Донбасский государственный педагогический университет»

АУДИОВИЗУАЛЬНАЯ ТРАСЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрена проблема активизации познавательной деятельности студентов с помощью аудиовизуальной трансляции учебной и научной информации. Подчеркнуто, что активизация познавательной деятельности студентов выступает как комплексная (философская, гуманитарная и социальная) характеристика, психолого-педагогический и дидактический критерии и показатель количественно-качественного уровня эффективности образовательной деятельности. Выявлены дидактические возможности и функции аудиовизуальных средств.

Ключевые слова: *аудиовизуальные средства, познавательная деятельность, дидактические условия, трансляция.*

T. Pshenichnyh
lecturer in music and choreography State high educational establishment
«Donbass State Pedagogical University»
M. Pshenichnyh
lecturer in music and choreography State high educational establishment
«Donbass State Pedagogical University»

AUDIOVISUAL TRASLYATSIYA EDUCATIONAL INFORMATION AS A MEANS OF LEARNING OF STUDENTS

The paper considers the problem of cognitive activity of students using audiovisual broadcast educational and scientific information. It is emphasized that activation of cognitive activity of students serves as a complex (philosophical, humanitarian and social) characteristics, psycho-pedagogical and didactic measure and rate the quality of the quantitative performance of educational activities. Discovered didactic possibilities and functions audiovisual.

Key words: *audiovisual, cognitive activity, didactic conditions broadcast.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Усе більше впливаючи на систему освіти, загальна інформатизація суспільства сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів та підвищенню якості вузівської системи підготовки вчителя.

Однією з найбільш складних проблем сучасного етапу реформування освіти є підвищення якісного рівня діяльності вищих навчальних закладів. Говорячи про якість вищої освіти, необхідно акцентувати увагу на проектуванні змісту навчального процесу, дидактиці вищої освіти XXI ст., нових, більш ефективних педагогічних технологіях, нових модифікаціях навчальної літератури та інноваційних засобах навчання, розрахованих на підвищення ефективності освіти, активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається у яких започатковано розв'язання цієї проблеми автор, виділення розв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячено означену статтю. Теорія інноваційного середовища та умови активізації пізнавальної діяльності, осмислені у світлі педагогічних технологій активного навчання вчених В.Беспалька, О.Вербицького, П.Селевка, дозволили теоретично обґрунтувати методику використання аудіовізуальної трансляції навчально-наукової інформації.

У теоретичному та експериментальному дослідженні знайшли відображення концепції інформаційних і комунікаційних технологій (В.Беспалько, М.Кларін, А.Кушнір), теорія мотиваційних аспектів комп'ютерного навчання (А.Границька, Е.Машбіц, І.Конєв), теорія і практика використання комп'ютерів у школі за кордоном (L.Dickinson, R.M.Gagne), теорія психолого-педагогічної спрямованості використання аудіовізуальних засобів у навчальному процесі (Е.Машбіц, І.Річардіс, М.Крістіан Гібсон), учення про узагальнення, конкретизацію і трансляцію інформації (J. Gilford), теорія професійно-педагогічної спрямованості освіти (В.Сластьонін), а також методологія моделювання навчально-наукової інформації (М.Гамезо).

Активізація пізнавальної діяльності студентів має міждисциплінарний характер і розглядається в декількох аспектах. Загалом, пізнавальна діяльність й активність розглянуто в працях Б.Ананьєва, Л.Виготського, П.Гальперіна, О.Леонтьєва, Г.Щукіної та багатьох інших учених. Як процес управління пізнавальною діяльністю її відображено в дослідженнях В.Давидова, Л.Занкова, М.Скаткіна, В.Сластьоніна, Д.Ельконіна та ін.

У всіх дослідженнях підкреслено, що активізація пізнавальної діяльності на основі інформатизації освіти приносить успіх завдяки

кінцевому результату: сформований продуктивної готовності майбутніх учителів до інноваційних перетворень. Така готовність до інновацій дозволяє отримати конкурентно спроможного майбутнього педагога.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у визначенні психолого-педагогічних і дидактичних умов активізації пізнавальної діяльності студентів засобами аудіовізуальної трансляції навчальної та наукової інформації.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Освіта, із процесуального погляду, являє собою діяльність людини в спеціально організованому середовищі, що спонукає його до мотивованої пізнавальної активності. Розглядаючи діяльність у структурно-функціональному плані, відзначимо особливість, у якій її представлено як одиницю філософського, психологічного та педагогічного аналізу. Кожна одиниця аналізу, зберігаючи відносно закінчене смислове значення, дозволяє аналізувати сучасні проблеми освіти.

Філософський аспект пізнавальної діяльності підкреслює значну смислову сутність цього поняття й особливо в таких характеристиках, як суб'єктивність, предметність, плановість, цілеспрямованість, усвідомленість, системність, активність діяльності в освітньому процесі.

У психологічному плані здійснюється дослідження внутрішніх процесів активізації пізнавальної діяльності в освіті.

Підкреслимо, що, із педагогічного погляду, пізнавальна діяльність спрямована на пізнання студентами педагогічної дійсності, під час якої вони опановують не лише знаннями, але і способами їх придбання та застосування в майбутній педагогічній діяльності.

Отже, із філософських, психологічних та педагогічних позицій активізація пізнавальної діяльності є характеристикою, мірою, ступенем вияву, показником кількісно-якісного рівня протікання освітньої діяльності.

Розглянуті філософські, психологічні та педагогічні положення про активізацію пізнавальної діяльності дозволили представити в нашому дослідженні структуру пізнавального процесу, що містить природне, соціальне, гуманітарне знання та самопізнання, які знайшли відображення в моделі дослідження активізації пізнавальної діяльності студентів.

Природне знання розглядається з позицій природовідповідності принципів у пізнанні. Серед численних наукових напрямків природовідповідності освіти ми розглядаємо принцип наочності як підгрунтя для активізації пізнавальної діяльності студентів. Тривалий час пошук якісного вдосконалення освіти на всіх рівнях навчання підтримувався цим принципом. Наочність як відображення реальної

дійсності моделює структуру й елементи образної форми засвоєння навчальної інформації, сприяє активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів. Наочність встановлює зв'язок між «конкретним й абстрактним» і сприяє ефективному сприйняттю досліджуваних явищ. Принцип наочності вносить в освіту живе споглядання, яке є вихідною сходинкою будь-якого пізнання в освіті.

Зауважимо, що особливу значущість має принцип наочності для активізації пізнавальної діяльності в іншомовній освіті: звуковий орієнтир, відеоверсії, комп'ютерні програми стимулюють розвиток особистісних, творчих якостей учнів і студентів (А.Кушнір).

Соціальне знання тісно пов'язане з науковою діяльністю в суспільстві. У науковій діяльності дійсність відображається за допомогою понять, гіпотез, теорій, закономірностей, законів, у яких здійснюється узагальнення та наукове згортання інформації. Паралельно наявний зворотний процес: розгортання наукових узагальнень в уявлення, поняття й пояснення психолого-педагогічних, соціальних, лінгвістичних та інших явищ у житті, в освіті.

Багаторазові явища згортання й розгортання інформації постійно здійснюються в масових масштабах у сучасних наукових дослідженнях, у системі масової інформації, у мистецтві і в освіті. Тому можна вважати, що явище «згортання й розгортання» інформації має соціальне значення. А два зустрічних процесу (згортання-розгортання) інформації можна представити як трансформацію (перетворення) і трансляцію (передачу) наукової інформації. Звідси випливає правомірна й педагогічно доцільна умова активізації пізнавальної діяльності засобами аудіовізуальної трансляції та трансформації навчально-наукової інформації в освітньому процесі ВНЗ.

Гуманітарне знання реалізується в наданні можливостей кожному студенту (і не лише студенту) долучитися до змісту сучасних досліджень у науці. Використовуючи аудіовізуальні засоби, що допомагають здійснювати «згортання-розгортання» навчально-наукової інформації, ми розширюємо коло можливостей, що дозволяють добиватися успіху в освіті.

Активізація процесу пізнавальної діяльності здійснюється багатоплановим комплексом дій: перетворювальних – «згортання-розгортання» іншомовної інформації; психологічних – рух від незнання до знання на основі ефективного сприйняття, передачі в короткочасну, потім у довготривалу пам'ять освітньої інформації, що забезпечує запам'ятовування, розуміння й відтворення іншомовної інформації; освітніх – лінгвістичні, лексичні, синтаксичні перебудови; попереджувальних – виявлення «недознання», «непорозуміння»,

«недозасвоєння» інформації; супроводжувальних – використання засвоюваної навчальної інформації з педагогічною метою.

Усебічний теоретичний аналіз природного, соціального, гуманітарного знання та самопізнання, а також аналіз психофізіологічних процесів сприймання, запам'ятовування й відтворення навчально-наукової інформації дозволили, у межах досліджень Е.Комарової, розробити психолого-педагогічні та дидактичні умови, що дозволяють подолати труднощі освіти.

Психолого-педагогічними умовами активізації пізнавальної діяльності студентів є: особистісна орієнтованість студентів на оволодіння іншомовною інформацією з урахуванням досвіду спілкування в усній та письмовій формі; залученість студентів під уживання особистісно-освітніх іншомовних ситуацій; візуалізація знаннєвої трансляції навчально-наукової інформації; умотивованість й особиста спрямованість студентів до адекватних мовним діям; психологічна сумісність у процесі колективної іншомовної діяльності студентів [2].

Дидактичними умовами активізації пізнавальної діяльності студентів є: проблемність взаємодії педагога зі студентами і студентів між собою; значущість завдань, що підвищують активність студентів у засвоєнні іншомовної навчально-наукової інформації, що сприяє ухваленню рішення, умінню довести правомірність тверджень іноземною мовою, імітуючи реальні ситуації спілкування в межах мовної сфери; автономність у постановці завдань, виробленні способів їх розв’язання, самоконтролю дій, розвиток умінь міркувати в руслі змісту іншомовної інформації; поєднання як індивідуальних, так і групових способів засвоєння іншомовної інформації з опорою на самостійність у засвоєнні специфічних граматичних і синтаксичних знань, умінь.

Виконаний системно-структурний аналіз знаннєвої діяльності дозволив виявити дидактичні можливості аудіовізуальних засобів трансляції навчально-наукової інформації. Зорове уявлення найскладніших процесів звукового словотворення, словосполучення, ритміки, динаміки, мелодійності, формування акценту іншомовної мови може бути подано в яскравій доступній формі за допомогою аудіовізуальних засобів.

Аналізуючи історію створення та застосування аудіовізуальних засобів навчання (В.Петренко), можна виявити основні положення трансляції навчально-наукової інформації.

Дидактичні функції та комунікативні можливості аудіовізуальних засобів трансляції навчально-наукової інформації: висока інформативність сприяє розвитку абстрактного мислення; емоційна насиченість змісту засобів навчання активно впливає на сприйняття інформації сенсорними регістрами; насиченість пізнавальними фактами виховує логіку мислення;

поєднання перспективи й конкретики в поданні інформації сприяє розвитку творчої уяви; панорамна наочність предмета вивчення сприяє цілісному осмисленню навчально-наукової інформації; комунікативна спрямованість на об'єднання колективних зусиль в оволодінні іншомовної мови; специфічність у поєднанні з естетичними можливостями аудіовізуальних засобів [5].

У дослідженні уточнено класифікацію аудіовізуальних засобів трансляції навчально-наукової інформації: екранні засоби (живописні картини, малюнки, фотографії, ескізи, вербальні тексти), які застосовуються з метою формування понять, уявлень студентів; статичні засоби (графіки, таблиці, діаграми, гістограми), які слугують для формування абстрактних понять студентів; умовно-схематичні засоби (графічні схеми, плакати, вербальні моделі), що допомагають формувати загальні уявлення, розвиваючи мислення студентів; динамічні засоби (навчальні кінофільми, навчальне телебачення) розвивають творчу уяву студентів і надають виховну роль і вплив на пізнавальну активність; синтетичні засоби, що відрізняються багатоплановими цільовими програмами й динамічними процесами (художні та телевізійні фільми, продуктивні комп'ютерні навчальні програми з художньої вербалізацією текстів та музичним супроводом) та розкривають динаміку досліджуваних явищ і відрізняються інформативно-емоційною насиченістю [5].

Успішна трансляція навчально-наукової інформації із застосуванням аудіовізуальних засобів супроводжується активним співробітництвом викладача зі студентами і студентів між собою. Для ефективного здійснення діалогічного характеру навчання необхідно актуалізувати комунікативні функції аудіовізуальних засобів. І тут комп'ютери допомагають здійснити діалог для активізації «мовних кінестезій» у процесі іншомовного навчання студентів.

Проте, комп'ютери, будучи потенційно ефективним засобом іншомовного освіти, через неопрацьованість низки дидактичних завдань не сприяють навчальному спілкуванню. Індивідуалізуючи навчання, комп'ютери доводять її (індивідуалізацію) до крайності й позбавляють можливості здійснювати діалогізації процесу навчання. Перед педагогічною наукою постає питання пошуку більш ефективних засобів активізації спілкування і взаємодії у процесі іншомовного навчання.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, активізація пізнавальної діяльності сприяє поступальній зміни властивостей і якостей особистості студентів, впливає на становлення самостійності в освітній діяльності, розвиває здібності логічно мислити, аналізувати і засвоювати навчально-наукову інформацію.

Виконаний аналіз численних досліджень показав, що активізація пізнавальної діяльності студентів є комплексною (філософською, гуманітарною та соціальною) характеристикою; психолого-педагогічною й дидактичною мірою й показником кількісно-якісного рівня ефективності освітньої діяльності.

Література

1. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи: [навч.-метод. посіб.] / Л.В.Артемова – К.: Кондор, 2008. – 272 с.

2. Барабанова Е.И. Профессиональная направленность иноязычного обучения студентов педагогического вуза / Е.И.Барабанова, И.Г.Гузенко // Методические рекомендации для изучения английского языка на неязыковых факультетах университета – ЛГПУ. – Липецк, 2003. – 34 с.

3. Замороцька В.В. Навчальний підручник у ВНЗ як засіб керування пізнавальною діяльністю майбутнього вихователя ДНЗ / В.В.Замороцька / Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 58. – Частина ІІ. – Херсон: Айлант, 2011. – С. 318- 322.

4. Педагогіка управління: навч. посіб. / Л.Л.Товажнянський, О.Г.Романовський, О.С.Пономарьов, З.О.Черваньова. – Х.: НТУ «ХПІ», 2003. – 408 с.

5. Петренко В. Повышение эффективности экранно-звуковых средств в учебном процессе ВУЗа: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Петренко – Донецк, 1987. – 473 с.

І. Таможська

викладач української мови і літератури, української мови (за професійним спрямуванням) Харківського автотранспортного технікуму імені С.Орджонікідзе

УДК 378.147 : 37.047

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін та уточнено суть поняття «уміння ділового спілкування». Подальшого розвитку набули питання класифікації вмінь ділового спілкування.

Ключові слова: *ділове спілкування, уміння ділового спілкування, професійно комунікативна компетентність, педагогічні умови.*

И. Таможская
преподаватель украинского языка и литературы, украинского языка профессиональной направленности Харьковского автотранспортного техникума имени С.Орджоникидзе

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассмотрены педагогические условия формирования умений делового общения будущих специалистов технического профиля в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин и уточнено суть понятия «умения делового общения». Дальнейшего развития приобрели вопросы классификации умений делового общения.

Ключевые слова: *деловое общение, умения делового общения, профессионально коммуникативная компетентность, педагогические условия.*

I. Tamozhska
the teacher of Ukrainian language and literature (on specific purpoces) Kharkiv auto-transport technical school named after S. Ordzhonikidze.

THE EDUKATIONAL CONDITIONS OF SKILL FORMATION IN BUSINESS COMMUNICATION OF FUTURE SPECIALISTS OF TECHNICAL DIRECTION IN THE PROCESS OF SOCIO-HUMANIC DISCIPLINE STUDYING

In article the well-grounded educational conditions of the skills formation the in business communication of future specialists of technical direction in the process of studying socio-humanic discipline and specified the essence of the notion "science of business communication". Subsequent development the questions on classification of business communication skills got further development.

Key words: *business communication, business communication abilities, professional communicative competence, pedagogical terms.*

Постановка проблеми. Зміни в політичному, соціальному, культурному й економічному житті країни за умов ринкових відносин висувають нові вимоги до професійної підготовки спеціалістів технічної галузі. Свобода проектування і здійснення ділових переговорів, проведення презентацій, уміння ефективно використовувати телекомунікації, Інтернет, ділове листування у реалізації професійних завдань привели до розширенні кола питань, які необхідно вирішувати фахівцям технічного профілю на паритетній основі. У зв'язку з цим виникає об'єктивна необхідність удосконалення системи вищої технічної освіти, спрямованої на формування особистості, яка здатна забезпечувати

ефективне спілкування з колегами, діловими партнерами. Не випадково у «Освітньо-професійних програмах» (ОПП) та «Освітньо-кваліфікаційних характеристиках» (ОКХ), у яких сформульовані службові функції майбутнього фахівця технічного профілю, типові інструментальні та загальнонаукові завдання його діяльності, до професійних компетенцій включено здатність до ділової комунікації у професійній сфері, що вимагає формування у студентів умінь ділового спілкування.

Аналіз досліджень. У психолого-педагогічній науці багато зроблено для обґрунтування загальних засад комунікативної підготовки майбутніх фахівців, зокрема умінь ділового спілкування. Ці питання досліджували Л. Василевська-Скупа, Н.Грищенко, М. Ісаєнко, Н. Котух, В. Кручек, Л. Сікорська, Т. Шепеленко та багато інших. Проте проблема науково-методичного забезпечення педагогічних умов формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін потребує спеціального вивчення.

Формулювання цілей. Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішне формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін можлива при наявності відповідних педагогічних умов.

Уміння ділового спілкування фахівця є важливим складником його професійно комунікативної компетентності, яку на основі аналізу й узагальнення наукових праці (Л. Знікіна, І. Новгородцева, Т. Тихонова, О. Шломенко) визначаємо як інтегративне утворення, вираженого в готовності та здатності фахівця до комунікативної діяльності в різних професійних галузях і з представниками різних культур на основі партнерств, взаєморозуміння і співробітництва.

На основі узагальнення різних підходів до розуміння суті ділового спілкування (Л. Власов, О. Головаха, Ю. Жуков, М. Дороніна, А. Колова, Ф. Кузін, Н. Паніна, О. Рембач, В. Сементовська, О. Цуканова та інші), *ділове спілкування* визначено як активну, зумовлену потребами спільної діяльності взаємодію, спрямовану на встановлення і розвиток професійних контактів, виконання функціональних обов'язків. Ділове спілкування передбачає адекватне сприйняття і розуміння поведінки партнерів по спілкуванню, обмін інформацією, вироблення ефективної стратегії взаємодії.

Уміння ділового спілкування фахівця певної галузі представлено як здатність спеціаліста регулювати відносин співпраці фахівців у професійній діяльності, визначати пріоритети ділової поведінки,

продукувати оптимальні рішення професійних проблем у відповідності до правил ділового спілкування і норм ділового етикету, швидко реагувати на запити та потреби суб'єктів зовнішнього середовища, обґрунтовано будувати ділові комунікації з різними представниками зовнішнього оточення (визначати стратегічних клієнтів, стратегічних партнерів та постачальників, стратегічних конкурентів), що сприяє ефективності виконання службових функцій та вирішення професійних завдань.

Спираючись на прийняте у соціальній психології розмежування перцептивного (сприйняття і розуміння партнера), інтеракційного (вплив особистості на партнера) та експресивного (самовираження особистістю своєї сутності) аспектів спілкування, а також розглядаючи ділове спілкування як самостійний вид суб'єкт-суб'єктної взаємодії у професійній комунікативній діяльності, у структурі вмінь ділового спілкування фахівця технічного профілю нами виділено такі компоненти (групи ділових умінь):

- аналітико-прогностичний – уміння критично аналізувати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати інформацію, давати їй оцінку, за небагатьма ознаками передбачати розвиток комунікації, бачити варіанти комунікативної взаємодії, передбачувати її наслідки;
- емпатійно-перцептивний – уміння адекватно, неупереджено і точно сприймати особистісні властивості та поведінку ділових партнерів, правильно розміти їхні мотиви і переживання;
- емоційно-регулятивний – уміння стримувати прояви негативних емоцій відносно суб'єкта педагогічного впливу та його індивідуальних проявів, здатність настроїтися на позитивне сприйняття й прийняття чужих ідей, поглядів, цінностей, які суттєво відрізняються від власних переконань, уміння саморегуляції, уміння запобігати й вирішувати конфлікти;
- презентаційно-комунікативний – уміння самопрезентації; уміння будувати відносини з діловими партнерами, домагатися ефективної взаємодії на основі спільних інтересів; відкрито демонструвати, підбирати переконливі аргументи на користь своєї позиції й тактовно її відстоювати;
- лінгво-інформаційний – уміння чітко, зрозуміло і грамотно висловлювати думки і почуття, володіння лексичним складом мови, культурою мовлення, вербальними та невербальними засобами обміну інформацією з діловими партнерами;
- рефлексивно-коригувальний – уміння адекватно оцінювати наявну ситуацію ділового спілкування й самовизначитися в ній, гнучко реагувати на будь-які її зміни, проводити самоаналіз, самооцінювання, самоконтроль своєї поведінки з позиції норм ділового етикету й при необхідності своєчасно вносить до неї необхідні корективи.

Характер і зміст умінь ділового спілкування майбутнього фахівця технічного профілю визначаються функціональними особливостями його діяльності, які відбито в ОКХ майбутнього спеціаліста.

Як доведено психологічною наукою (Д. Кікнадзе, О. Ковальов, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, А. Маркова та інші), успішність формування вмінь особистості, у тому числі професійних, визначається її мотиваційною сферою (потребами, інтересами, ставленням до діяльності тощо).

Утім у процесі пілотажного дослідження було з'ясовано, що студенти недооцінюють значущість умінь ділового спілкування у розвитку та становленні власного професіоналізму, важливості цих умінь для успішності майбутньої професійної діяльності. Більшість студентів ВТНЗ характеризуються відсутністю інтересу до тих навчальних дисциплін, що не є фаховими, у тому числі до соціально-гуманітарних дисциплін.

Слід зазначити, що професійно-пізнавальні потреби, позитивна мотивація зазвичай не виникають самі по собі (Ю. Кулюткін, І. Лернер, В. Лозова, А. Маркова, П. Якобсон та інші). Це вимагає цілеспрямованого педагогічного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів, яке сприяє їхньому позитивно-активному ставленню до навчання, до оволодіння професійно значущими вміннями.

Це дало підстави для визначення першої умови формування вмінь ділового спілкування у майбутніх фахівців технічного профілю: *стимулювання професійно-пізнавальної мотивації студентів до оволодіння вміннями ділового спілкування як значущого складника професійно комунікативної компетентності та до вивчення соціально-гуманітарних дисциплін*.

Забезпечення відповідної професійної мотивації навчання студентів ВТНЗ зумовлює їхнє ціннісне ставлення до соціально-гуманітарних дисциплін, розуміння значення оволодіння вміннями ділового спілкування, сприяє професійному самовизначенню особистості.

Водночас формування і розвиток вмінь і навичок, засвоєння різних способів дій неможливе без знань. Проте під час пілотажного дослідження було з'ясовано, що більшість студентів мають поверхові знання з питань ділового спілкування, діють у ситуаціях ділової взаємодії інтуїтивно.

Також було встановлено, що при вивченні предметів соціально-гуманітарного циклу («Основи філософських знань», «Політологія», «Культурологія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Основи правознавства», «Історія України», «Економічна теорія», «Соціологія»), по-перше, приділяється значна увага вимогам до особистості сучасного фахівця, серед яких важливими є вимоги до його загальнопрофесійної підготовки, його професійної культури як сплаву особистісних якостей і

професійної компетентності; по-друге, у процесі вивчення цих дисциплін студенти здобувають певні знання з питань професійної комунікативної діяльності, проте вони «розпорошені» по різних навчальних предметах і не мають системного втілення; по-третє, під час викладання таких дисциплін, як «Соціологія», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» розглядаються питання спілкування і професійного спілкування, але не робиться акцент на особливостях ділового спілкування, формуванню вмінь ділового спілкування майже не приділяється увага. Проведений аналіз дає підстави для висновку про необхідність збагачення змісту зазначених дисциплін питаннями щодо ділового спілкування, визначення у філософських, соціологічних, культурологічних, психолого-педагогічних, лінгвістичних, правових знаннях спільні елементи як базову основу спецкурсу, який в змозі значно розширити можливості формування вмінь ділового спілкування у студентів.

Отже, другою умовою формування вмінь ділового спілкування у майбутніх фахівців технічного профілю є *збагачення змісту соціально-гуманітарних дисциплін теоретичними питаннями щодо ділового спілкування як дієвого понятійного запасу, безпосереднього інструменту практичних дій майбутнього фахівця та впровадження інтегрованого спецкурсу з ділового спілкування*.

Психіка людини виявляється і формується тільки в діяльності і у відповідній системі відносин, причому не в будь-якій діяльності, а тільки в діяльності, аналогічній (хоча і не тотожній) тій, яка приводить до появи необхідних властивостей (О. Леонтьєв). Тому для забезпечення формування вмінь ділового спілкування навчальний процес має бути організованим та, щоб за своїми основними характеристиками він становив собою комунікативну діяльність.

Спираючись на ці положення, а також на положення про те, що будь-які форми спілкування є специфічними формами спільної діяльності (Г. Андрєєва), якості особистості формуються в колективній діяльності на основі спілкування (А. Щербаков), навчання, засноване на спілкуванні, де студент виступає як активний суб'єкт у процесі комунікації, вимагає його організації на основі безпосередньої взаємодії між учасниками навчального процесу (Х. Лійметс), основним методом навчаючого спілкування є «ситуації спільної продуктивної діяльності» (В. Ляудіс), було сформульовано й обґрунтовано третю умову формування вмінь ділового спілкування у майбутніх фахівців технічного профілю: *створення в процесі навчання ситуацій взаємодії, наближених до реальних умов професійної діяльності, що вимагає виявлення студентами ділових якостей і вмінь*.

Висновки. Оптимальними педагогічними умовами формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін є стимулювання професійно-пізнавальної мотивації студентів до оволодіння вміннями ділового спілкування як значущого складника професійно комунікативної компетентності та до вивчення соціально-гуманітарних дисциплін; збагачення змісту соціально-гуманітарних дисциплін теоретичними питаннями щодо ділового спілкування як дієвого понятійного запасу, безпосереднього інструменту практичних дій майбутнього фахівця та впровадження інтегрованого спецкурсу з ділового спілкування; створення в процесі навчання ситуацій взаємодії, наближених до реальних умов професійної діяльності, що вимагає виявлення студентами ділових якостей і вмінь. Забезпечення цих педагогічних умов на етапі становлення майбутніх фахівців технічної галузі ефективно сприяють формуванню вмінь ділового спілкування фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Література

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития : инновационный курс / В.И. Андреев. Кн.1. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 565с.
2. Остапенко, Н.М. Технологія сучасного уроку рідної мови / Остапенко Н.М., Симоненко Т.В., Руденко В.М. – К. : Видавничий центр «Академія», 2011. – 248с.
3. Рембач. О.О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагогічн. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О.Рембач. – Кіровоград, 2005. – 20с.

П. Чарченко

аспірант кафедри соціальної та корекційної педагогіки Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

УДК 37.015: 159.923.2

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ-ДЕВІАНТІВ У ПОЗАУРОЧНОМУ ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У даній статті розглянуто питання управління позаурочною виховною роботою, що спрямована на розвиток комунікативних здібностей підлітків-девіантів. Представлено теоретичні підходи до визначення поняття «механізм» та конкретизовано сутність поняття «організаційно-педагогічний механізм», визначено його складові. Схарактеризовано роботу механізму щодо реалізації педагогічних умов розвитку комунікативних здібностей, його організаційно-методичне забезпечення.

***Ключові слова**: виховання, позаурочна виховна робота, підлітки з девіантною поведінкою, механізм, комунікативні здібності.*

П. Чарченко
аспирант кафедры социальной и коррекционной педагогики Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ КОММУНИКАТИВНІХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ-ДЕВИАНТОВ ВО ВНЕУРОЧНОМ ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В данной статье рассматриваются вопросы управления внеурочной воспитательной работой, направленной на развитие коммуникативных способностей подростков-девиантов. Представлены теоретические подходы к определению понятия «механизм» и конкретизировано значение понятия «организационно-педагогический механизм», определены его составляющие. Охарактеризована работа механизма относительно реализации педагогических условий развития коммуникативных способностей, его организационно-методическое обеспечение.

***Ключевые слова:** воспитание, внеурочная воспитательная работа, подростки с девиантным поведением, механизм, коммуникативные способности.*

P. Charchenko
postgraduate student of Social and correctional pedagogy department of Poltava National Pedagogical University of V.G. Korolenko

MANAGEMENT COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT OF ADOLESCENT DEVIANT IN AFTER-HOUR EDUCATIONAL PROCESS

This article is focused on the after-hour educational work management aimed at the communication skills development of the deviants. Were determined the components of the organizational and pedagogical mechanism. Were described the functioning of the mechanism in relation to the implementation of the educational environment of the communication skills.

***Key words:** education, after-hour educational work, adolescents with deviant behavior, mechanism, communication skills.*

Актуальність проблеми. Важливість управління педагогічними процесами пов’язана, перш за все, з керованістю як принципом організації педагогічної взаємодії між педагогом та учнями. Визначаючи управління як діяльність, що спрямована на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об’єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації [6], зазначимо, що в умовах здійснення виховної роботи з підлітками-девіантами основним завданням управління є підвищення ефективності виховання, яке досягається за рахунок корекції цілей та дій щодо

досягнення спільної мети, мотивації учнів та підвищення рівня їхньої зацікавленості в отриманні позитивних результатів.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питання організації позаурочної виховної роботи знайшли відображення у працях вітчизняних науковців, зокрема у працях П.К. Гороля, І.С. Волощука, Л.В. Делінгевич, Л.Л.Коношевського, І.Я. Ланіної, О.В. Мельника, Л.І. Новіковим, С.В. Яшник.

Теоретичні та методичні аспекти управління організацією різних напрямів виховної роботи розглянуті такими вченими як О.В. Варгата, А.П. Гетьман, Л.М. Герасіна, А.І. Калініченко, А.В. Ржевської.

Незважаючи на значну кількість наукових праць вітчизняних та зарубіжних педагогів щодо організації виховної роботи та враховуючи те, що управління ґрунтується на регуляторах, методах та відповідних моделях, актуальною проблемою залишається обґрунтування відповідного механізму, який є необхідною умовою успішного перетворення виховних вимог суспільства у внутрішні регулятори поведінки і діяльності особистості підлітка-девіанта.

Метою статті є обґрунтування сутності та структури організаційно-педагогічного механізму розвитку комунікативних здібностей підлітків-девіантів у позаурочному виховному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес управління в соціальних системах спрямований на впорядкування керованої підсистеми та найчастіше в педагогіці знаходить своє застосування у сфері педагогічного менеджменту та внутрішньошкільного управління педагогічним колективом.

Однак, важливість процесів управління при організації позаурочної виховної роботи з підлітками-девіантами визначається особливостями такого колективу, організація роботи з яким потребує постійного контролю. Керованість і контроль за позаурочною діяльністю підлітків із девіантною поведінкою пов’язані з підвищенням результативності педагогічних умов виховання та продуктивності їх взаємозв’язку. При цьому такий контроль не повинен носити авторитарний характер, а проявлятися лише як регулятор виховного процесу, що забезпечує корекцію цільової спрямованості виховної роботи, вибір методів виховної роботи та організацію взаємодії підлітків у спільній роботі. Ураховуючи постійні зміни в підлітковому колективі, управління позаурочною виховною роботою покликане своєчасно і динамічно трансформувати виховну систему за допомогою відповідних педагогічних механізмів.

Оскільки процес управління розвитком комунікативних здібностей підлітків-девіантів повинен стати результатом взаємодії системи методів і включати в себе послідовність дій, що спрямовані на досягнення цілей

виховання, то відповідно й ефективна реалізація педагогічних умов на практиці передбачає наявність адекватного організаційного та методичного забезпечення, які в сукупності утворюють організаційно-педагогічний механізм цього управління.

Для розуміння сутності поняття «механізм» з'ясуємо, який зміст вкладають у нього науковці. Наприклад, С.І. Ожегов зазначає, що механізмом є система, устрій, які визначають порядок якогось виду діяльності [5]. У великому тлумачному словнику сучасної української мови під механізмом розуміють внутрішню будову, систему чого-небудь, сукупність станів і процесів, з яких складається певне явище [1*]*.

Педагогічне бачення механізму знаходимо в роботах Г.М. Коджаспірової та О.Ю. Коджаспірова, які розглядають механізм як «засоби дії на свідомі та несвідомі сфери особи з метою посилення педагогічних методів» [2, с. 189]. У той же час О.В. Мількова розглядає педагогічний механізм як механізм педагогічного проектування та управління навчально-виховним процесом [4].

Однак, аналіз наукових джерел указує на недостатню вивченість даного поняття в педагогіці, зокрема щодо деталізації його структурних елементів та розуміння сутності організаційно-педагогічного механізму.

Розглядаючи власне механізм управління, науковці визначають його як сукупність засобів впливу на розвиток керованих об'єктів із використанням відповідних методів управління, що спрямовані на реалізацію поставленої мети [3]. Ураховуючи той факт, що розвиток комунікативних здібностей підлітків-девіантів у позаурочному виховному процесі потребує управління, зазначимо, що власне під управлінням розвитком комунікативних здібностей будемо розуміти такий педагогічний вплив, який визначається впливом педагога на свідомість, волю, емоції вихованців, на організацію їхнього життя і діяльності в інтересах формування в них необхідних якостей і забезпечення успішного досягнення заданих цілей [7, с. 5], зокрема, покращення наявного рівня комунікативних здібностей. Щодо організаційної складової досліджуваного механізму, то під організаційним механізмом управління в педагогіці розглядають сукупність посадових осіб і підрозділів, що виконує в певній логічній послідовності дії з реалізації управлінської функції [7, с. 66].

Як бачимо, під організаційно-педагогічним механізмом слід розуміти сукупність педагогічних цілей, методів та моделей розвитку комунікативних здібностей, педагогічних умов для створення сприятливого розвивального середовища, засобів виховного впливу, організаційно-педагогічне забезпечення виховної роботи, що в сукупності, ураховуючи фізіологічні та психологічні особливості підлітків-девіантів, здатні сприяти та забезпечувати розвиток їхніх комунікативних здібностей.

Ураховуючи вище зазначене, структуру цього механізму можна представити в узагальненому вигляді (рис. 1).

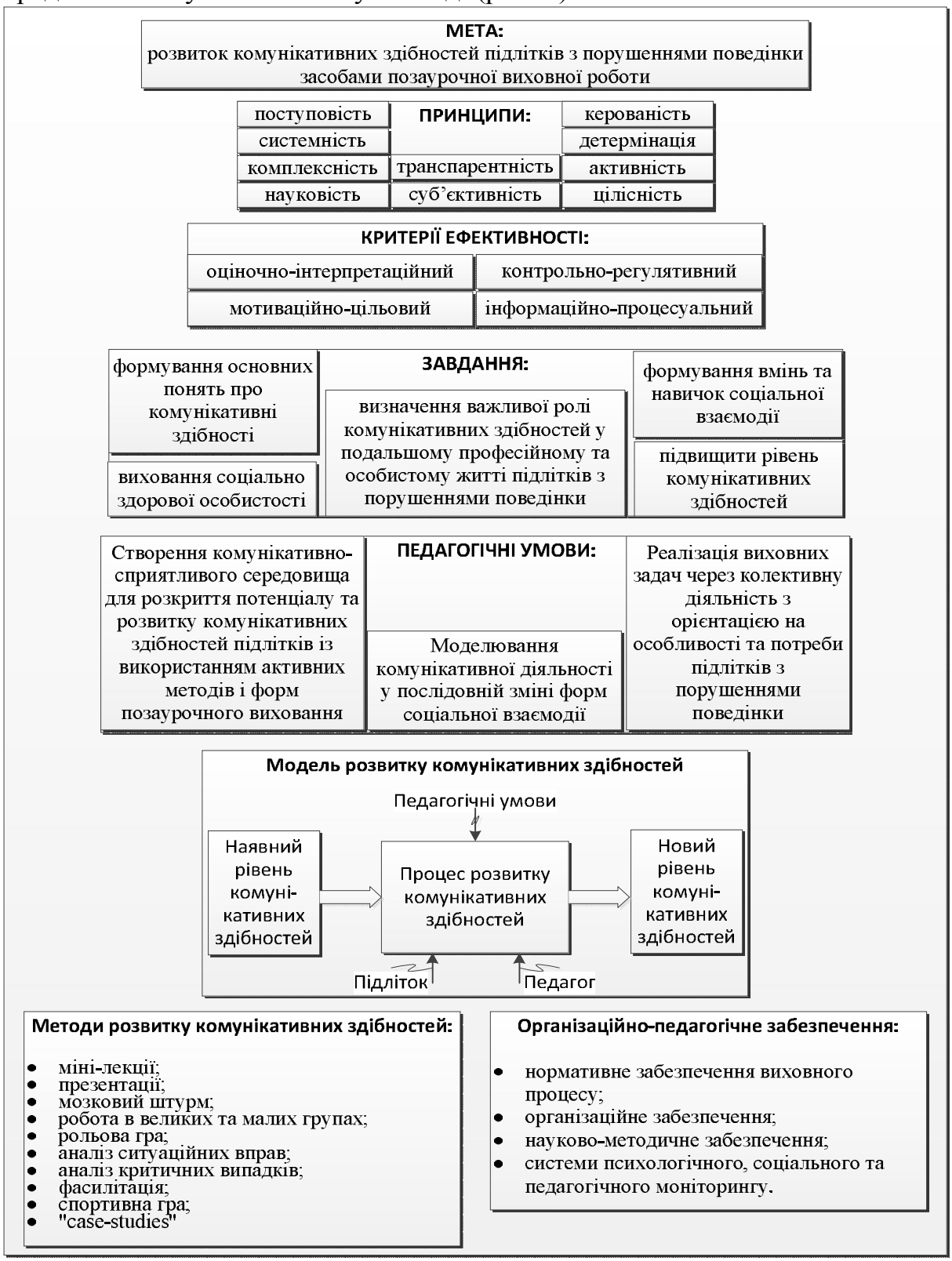

Рис. 1. Структура організаційно-педагогічного механізму управління

Приймаючи до уваги той факт, що важливою функцією організаційно-педагогічного механізму управління розвитком комунікативних здібностей підлітків-девіантів є забезпечення послідовної реалізації педагогічних умов у взаємодії з поставленими виховними цілями та методами позаурочної виховної роботи, розкриємо сутність цього механізму.

Робота механізму щодо моделювання комунікативної діяльності в послідовній зміні форм соціальної взаємодії полягає у створенні спеціальної програми розвитку комунікативних здібностей підлітків-девіантів, що включає комбінацію різних методів позаурочної виховної роботи.

Робота механізму щодо реалізації виховних завдань через колективну діяльність з орієнтацією на особливості та потреби підлітків із порушеннями поведінки спрямована на посилення мотивації розвитку наявних комунікативних здібностей, раціональне поєднання різноманітних форм і методів організації позаурочної виховної роботи.

Робота механізму щодо створення комунікативно-сприятливого середовища для розкриття потенціалу та розвитку комунікативних здібностей підлітків із використанням активних методів і форм позаурочного виховання реалізовується з урахуванням наявного негативного досвіду спілкування з однолітками. Реалізація даної умови узгоджується з попередніми умови, оскільки покликана організаційно та методично забезпечити позитивне сприйняття підлітками виховної роботи, колективу, об'єднання підлітків для досягнення спільної мети в колективі, навчити їх розуміти один одного. Зазначимо також, що реалізація організаційно-педагогічного механізму управління розвитком комунікативних здібностей не повинна бути відірвана від принципів ефективної реалізації педагогічних умов, а тому їх взаємодія знаходить відображення в послідовності етапів реалізації зазначеного механізму (рис. 2).

Ураховуючи організаційний характер роботи механізму, зазначимо, що організаційно-методичне забезпечення являє собою сукупність організаційних, соціально-психологічних і нормативних, методичних засобів і методів впливу на розвиток комунікативних здібностей підлітків-девіантів, які у своїй взаємодії забезпечують ефективну роботу всього механізму, відповідно до того факту, що виховний процес знаходиться невідривно від впливів зовнішнього середовища:

1) нормативне забезпечення виховного процесу (знання суб'єктами соціально-педагогічної підтримки нормативних документів і правової основи своєї діяльності, усвідомлення своїх прав та обов'язків, загальна професійна компетентність у роботі з документами і регламентуючими інструкціями);

Рис. 2. Етапи реалізації організаційно-педагогічного механізму управління розвитком комунікативних здібностей підлітків-девіантів.

2) організаційне забезпечення (наявність необхідних компетентних кадрів, які здатні здійснювати соціально-педагогічну підтримку підлітків-девіантів);

3) науково-методичне забезпечення виховного процесу (програма розвитку комунікативних здібностей підлітків-девіантів, плани занять, тренінгів, виховних заходів);

4) система психологічного, соціального і педагогічного моніторингу за процесом і результатами позаурочної виховної роботи.

Висновки. Отже, проведене дослідження дозволило обґрунтувати сутність та структуру організаційно-педагогічного механізму розвитку комунікативних здібностей та виділити функції механізму щодо забезпечення ефективної реалізації відповідних педагогічних умов. Подальші наукові дослідження будуть спрямовані на деталізацію елементів механізму та його практичну реалізацію при організації позаурочної виховної роботи з підлітками-девіантами.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови онлайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lingvo.ua/uk/Search/uk-uk?searchMode=Interpretations&fromSlovnyk=1.
2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ, 2005. – 448 с.
3. Малиновський В. Я. Державне управління : навч. посібник / В. Я. Малиновський. – К. : Атіка, 2003. – 576 с.
4. Милькова Е. В. Педагогические основы профессиональной подготовки студентов педагогического училища (колледжа) к организации досуговой деятельности учащихся младших классов : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Е. В. Милькова. – Луцк, 1998 – 22 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1987. – 921 с.
6. Сластенин В. А. Педагогика : учебное пособие [для студ. высш. пед. уч. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
7. Словарь педагогического обихода / под ред. проф. Л. М. Лузиной. – Псков : ПГПИ, 2003. – 71 с.
8. Чарченко П. С. Педагогічні умови розвитку комунікативних здібностей / П. С. Чарченко // Вісник Черкаського університету : збірник наукових праць. – Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2012. – № 19 (232). – С. 124–128. – (Серія : «Педагогічні науки»).

І. Шмиголь

аспірант кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

УДК 378.147 : 577.112

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПРЕДМЕТНИХ ТА ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З БІОХІМІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЗМІСТОВОГО МОДУЛЯ «БІЛКИ»

Стаття присвячена проблемі формування загальнопредметних та предметних компетентностей з біологічної хімії. Автором виділено основні загальнопредметні та предметні компетентності, які потрібно сформувати в студентів під час вивчення біохімії. Крім того, в статті

охарактеризовано особливості організації навчально-виховного процесу з біологічної хімії в процесі викладання змістового модуля «Білки».

***Ключові слова**: компетентність, загальнопредметні та предметні компетентності, біохімія.*

И. Шмиголь

аспирант кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРЕДМЕТНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПО БИОХИМИИ ВО ВРЕМЯ ИЗУЧЕНИЯ СМЫСЛОВОГО МОДУЛЯ «БЕЛКИ»

Статья посвящена проблеме формирования общепредметных и предметных компетентностей по биологической химии. Автором выделены основные общепредметные и предметные компетентности, которые нужно сформировать у студентов при изучении биохимии. Кроме того, в статье характеризуются особенности организации учебно-воспитательного процесса по биологической химии в процессе преподавания смыслового модуля «Белки».

***Ключевые слова:** компетентность, общепредметные и предметные компетентности, биохимия.*

I. Shmigol

- post-graduate student at the Chair of the Pedagogics of Higher School and Educational Management of Bokhdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

FORMATION GENERAL SUBJECT AND SUBJECT COMPETENCES ON BIOCHEMISTRY DURING THE TEACHING CONTENTS MODULE «PROTEINS»

The article deals with the problem of formation general subject and subject competences on Biochemistry. The author defined the main general subject and subject competences which are to be formed by students while studying Biochemistry. We also analyzed peculiarities of the teaching-upbringing process on Biochemistry during the teaching contents module «Proteins».

***Key words**: competence, general subject and subject competences, biochemistry.*

Постановка проблеми. Підготовка педагогічних працівників на сучасному етапі розвитку суспільства вимагає якісно нової системи організації навчання в вищих педагогічних навчальних закладах. З цією метою в останні роки широко використовується компетентісний підхід до підготовки фахівців, основною ідеєю якого є те, що головним результатом освіти є не окремі знання, вміння та навички, а здатність і готовність майбутнього працівника до ефективної та продуктивної професійної

діяльності (компетенції). З огляду на це у студентів – майбутніх учителів біології та хімії під час навчання у ВНЗ повинні бути сформовані на високому рівні відповідні загальнопредметні та предметні компетентності, які, в першу чергу, стосуються їх майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що проблемі формування загальнопредметних та предметних компетентностей з природничих дисциплін присвячено не так багато досліджень, а питанням підвищення якості організації навчально-виховного процесу з біохімії з метою набуття студентами високого рівня предметних знань, умінь, навичок, досвіду та певних індивідуальних й професійних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, практично відсутні. Окремі аспекти формування професійної компетентності вчителів природничих наук висвітлюються в працях І. Агібової, Н. Арзуманової, Н. Буринської, А. Грабового, Л. Зламанюк, С. Іванової, І. Штоббе, О. Ярошенко та ін. Проблемі формування різних видів компетентностей з біології чи хімії присвячені праці О. Братюк, Л. Бурчак, Г. Буршак, Л. Величко, О. Гирі, І. Гурняк, О. Колягіної, О. Заблоцької, В. Задорожньої, Н. Коршикової, О. Кравчук, В. Олійник, Г. Панькової, М. Савчин, Н. Салівон, С. Трубачевої, Н. Чайченко. І лише незначна частина робіт присвячені дослідженню біохімічної компетентності (О. Бабенко) та окремим аспектам організації навчально-виховного процесу з біохімії в школі (О. Бабенко, Т. Нужна), чи окремих розділів у вигляді курсів за вибором (Т. Коршевнюк) і практично відсутні праці, що стосуються викладання цієї навчальної дисципліни в педагогічних навчальних закладах.

Метою нашої статті є виокремленнях основних видів загальнопредметних та предметних компетентностей, які повинні бути сформовані у студентів у процесі засвоєння ними біохімії, а також аналіз окремих аспектів та специфіки організації навчально-виховного процесу з біологічної хімії на прикладі змістового модуля «Білки».

Виклад основного матеріалу. Суть формування загальнопредметних компетентностей з біологічної хімії полягає в тому, щоб у ході навчально-виховного процесу з біохімії студенти набули міцних та ґрунтовних знань з усіх тем цього предмету, передбачених навчальними та робочими програмами з указаної дисципліни, а також оволоділи певними практичними вміннями та навичками. Крім того, під час вивчення біохімії студенти повинні набути певного досвіду із застосування отриманих теоретичних знань на практиці та досвіду проведення біохімічних досліджень, що знадобиться їм для майбутньої професійної діяльності. Передумовою формування загальнопредметних компетентностей є сформовані на високому рівні предметні.

Отже, у процесі вивчення курсу «Біохімія» у студентів повинні сформуватися наступні предметні компетентності: знання основних понять, законів та принципів біохімічної науки; виявлення взаємозалежності між будовою, властивостями та біологічною роллю основних біополімерів клітини; знання особливостей будови і властивостей біологічно активних сполук, їх значення в забезпеченні процесів життєдіяльності живих організмів; розуміння суті та закономірностей перебігу процесів, що відбуваються в живих організмах; оволодіння технікою біохімічного експерименту та застосування сучасного обладнання з метою набуття досвіду, необхідного для дослідження якісного і кількісного складу, будови та властивостей основних біополімерів і біологічно активних сполук клітини; біохімічних процесів, що відбуваються в живих організмах; самостійне теоретичне і практичне здобуття предметних знань; уміння спостерігати, аналізувати, узагальнювати, робити аргументовані висновки; вміння розв'язувати розрахункові та ситуаційні задачі тощо.

Особливості формування предметних компетентностей з біохімії розглянемо на прикладі вивчення змістового модуля «Білки». На вивчення цього змістового модуля в навчальній та робочій програмах з біологічної хімії для студентів III курсу ННІ природничих наук спеціальності «Біологія» відведено 16 год., з яких 4 год. лекційні, 8 год. – на лабораторно-практичні заняття і 4 год. – на практичні.

Чотири лекційні години включають дві лекції: лекція № 1. Білки: склад, будова, властивості і функції та лекція № 2. Структурна організація та класифікація білків. У ході викладання лекційного матеріалу передбачено використання презентації на тему: «Рівні структурної організації білків», з метою підвищення якості сприйняття теоретичного матеріалу.

Метою першої лекції є формування у студентів знань про білки та їх функції в живих організмах; елементарний та амінокислотний склад білкових молекул; будову, види класифікацій та властивості амінокислот; властивості білків.

З огляду на це основні питання, які розглядаються під час читання лекції на тему: Білки: склад, будова, властивості і функції наступні:

1. Поняття про білки.
2. Роль білків в організмі та їх основні функції.
3. Хімічний склад білків.
4. Амінокислоти – структурні одиниці білкових молекул.
5. Властивості амінокислот.

6. Типи класифікації амінокислот за: біологічною роллю, будовою радикалу, полярністю радикалу, кількістю функціональних груп та кислотно-основними властивостями.
7. Характеристика окремих амінокислот.

Останнє питання плану лекції виноситься на самостійне опрацювання. Крім того, лектор під час читання лекції, за браком часу, окремі питання теми, нескладні для самостійного опрацювання студентам, дає в вигляді домашнього завдання. Наприклад, при розгляді питання роль білків в організмі та їх основні функції, лектор коротко пояснює роль білків, перелічує всі функції, які білки виконують в організмі, а пояснення яким саме чином білки виконують ту чи іншу функцію та приклади відповідних білків студенти готують самостійно за підручником, виконуючи домашнє завдання.

На початку лекції, коли лектор сповіщає тему лекції, основні питання, рекомендовану літературу, особлива увага надається також постановці цілей та мотивації вивчення цієї теми. Суть мотивації полягає в наступному: з одного боку викладач пояснює необхідність знань, умінь та навичок з цієї теми для майбутньої професійної діяльності, оскільки вона є у програмі загальноосвітніх навчальних закладів з біології та хімії. З іншого боку, лектор мотивує вивчення цієї теми з метою набуття загальних знань про функціонування людського організму, розуміння ролі білків у забезпеченні нормального перебігу процесів життєдіяльності та причин виникнення патологічних станів.

Метою другої лекції є поглиблення вже засвоєних знань студентів про білки та набуття нових про структурну організацію білкових молекул, класифікацію білків, ознайомлення студентів з особливостями будови та функціонування окремих представників, їх значенням для нормального функціонування живих організмів.

Тому на читання лекції з цієї теми виносяться наступні питання:

1. Сучасні уявлення про структуру білків.
2. Зв’язки, які стабілізують конформацію білків (ковалентні, водневі, дисульфідні, йонні, гідрофобні).
3. Рівні організації білкових молекул: первинна, вторинна, третинна і четвертинна.
4. Характеристика первинної структури білків. Видова специфічність білків. Методи вивчення первинної структури білків.
5. Пептидний зв’язок. Поняття про пептиди та поліпептиди, їх значення.
6. Особливості вторинної, третинної і четвертинної структури білків.
7. Аналіз білків з відомою третинною та четвертинною структурою.
8. Види класифікацій білків та характеристика окремих груп білків і їх представників.

Слід також зазначити, що під час читання цієї лекції викладач з метою поліпшення сприйняття навчального матеріалу використовує презентацію, яка стосується пояснення рівнів структурної організації білків.

Подальше поглиблення знань, набуття практичних умінь, навичок, досвіду із цього змістового модуля забезпечується під час проведення лабораторно-практичних занять, передбачених навчальною та робочою програмами з біологічної хімії.

Лабораторно-практичне заняття на тему «Дослідження складу та властивостей амінокислот і білків» розраховане на 4 год., з яких перші дві години відводяться на перевірку предметних знань студентів з теми (проводиться в вигляді усного опитування або письмової контрольної роботи, розрахованої на 60 хв.) та з'ясування рівня готовності студентів до виконання лабораторних робіт (перевірка знань принципів робіт, ходу виконання експерименту та наявність законспектованих у лабораторних зошитах протоколів указаних робіт) (20 хв.).

Слід зазначити, що студенти на першому вступному занятті до курсу «Біологічна хімія» отримують перелік тем всіх занять та лабораторних робіт до кожного лабораторно-практичного заняття, а також їм повідомляється те, яку кількість балів і за які види діяльності вони можуть набрати. Це, на нашу думку, полегшує студентам організацію режиму власної діяльності протягом семестру, знижує рівень психоемоційної і розумової напруги.

У випадку проведення письмової контрольної роботи з метою діагностики рівня знань студентів з теми, то вона включає наступні види завдань: тренувальні вправи (закінчити речення, вставити пропущені слова, виявити та виправити помилки у запропонованих твердженнях); тестові завдання закритого типу двох варіантів (коли пропонуються чотири відповіді і одна з них правильна та коли пропонується шість відповідей, з яких дві і більше правильні), теоретичні питання та задачі на розрахунок ізоелектричної точки і заряду амінокислот, молекулярної маси та довжини білкової молекули.

У разі усного опитування, ми також притримуємося вище зазначених видів завдань, але в цьому випадку студенти не індивідуально їх виконують, а мають змогу показати рівень сформованості предметних компетентностей, виявити недоліки та прогалини у розумінні теоретичного матеріалу теми під час прослуховування відповіді на питання теми інших студентів, пояснень чи уточнень викладача, проводити самоаналіз та рефлексію власної навчальної діяльності.

Наступні 2 години, після двадцятихвилинної перерви, відводяться на виконання студентами лабораторних робіт за переліком (за умови їх допуску). Отже, студенти повинні виконати наступні роботи:

1. Кольорові реакції на білки та амінокислоти: біуретова реакція; нінгідринова реакція; ксантопротеїнова реакція; реакція Адамкевича; реакція Фоля.
2. Реакції осадження білків: органічними розчинниками; органічними кислотами; солями важких металів; мінеральними кислотами.

Роботи проводяться в парі. Після цього передбачена групова робота по ознайомленню одногрупників з результатами проведених досліджень, формулювання та запис у протоколи лабораторно-практичних занять висновків по роботах. Крім того, для усвідомлення та закріплення набутих знань, умінь і навичок студентам пропонується дати письмові відповіді на додаткові запитання, розроблені безпосередньо до кожної лабораторної роботи.

Під час проведення лабораторно-практичних занять оцінюються всі форми роботи студентів: виконання домашнього завдання, рівень сформованості теоретичних знань з теми, техніка виконання біохімічного експерименту, оформлення протоколів лабораторних робіт, самостійна робота студентів.

Отже, в ході цьоного лабораторно-практичного заняття в студентів повинні сформуватися наступні предметні компетентності:

- міцні та ґрунтовні знання про склад, будову, властивості і функції білків, про амінокислоти як мономерні ланки білків, їх властивості, види класифікацій, кислотно-основні властивості білків, вплив різних факторів на розчинність білків;
- уміння, навички та досвід проведення експериментальних досліджень по виявленню білків у запропонованих розчинах, якісні реакції на визначення різних амінокислот, дослідження властивостей білків;
- навички роботи з хімічними реактивами, посудом, обладнанням;
- розвиток логічного мислення, вміння аналізувати, готовність робити аргументовані висновки та узагальнювати результати проведених досліджень;
- уміння розв’язувати задачі на розрахунок ізоелектричної точки та заряду амінокислот.

Лабораторно-практичне заняття на тему «Дослідження складу і властивостей складних білків» також розраховане на 4 год., з яких перші дві години відводяться на перевірку предметних знань студентів з теми (проводиться в вигляді усного опитування або письмової контрольної роботи, розрахованої на 60 хв.) та з’ясування рівня готовності студентів до

виконання лабораторних робіт (перевірка знань принципів робіт та наявність законспектованих у лабораторних зошитах протоколів цих робіт) (20 хв.).

З'ясування рівня сформованості окремих предметних компетентностей та методика проведення цього лабораторно-практичного заняття аналогічна до попереднього.

Під час заняття студенти повинні виконати наступні лабораторні роботи:

1. Добування муцину з слини й виявлення в ньому вуглеводного компоненту.
2. Виявлення вуглеводного компоненту в овомукоїді яєчного білка.
3. Добування казеїну з молока й дослідження його складу.
4. Виявлення Феруму в складі гемоглобіну.

У ході проведення цього лабораторно-практичного заняття в студентів повинні сформуватися наступні предметні компетентності:

– знання студентів про особливості класифікації та номенклатури білків; склад, будову, властивості й біологічну роль простих та складних білків;

– уміння записувати поліпептидні ланцюги за вказаним чергуванням амінокислотних залишків;

– досвід, уміння та навички проведення експериментальних досліджень по добуванню білків та проведенню якісних реакцій на виявлення їх складових компонентів;

– навички роботи з хімічними реактивами, посудом, обладнанням;

– уміння аналізувати, робити аргументовані висновки та узагальнювати результати проведених досліджень;

– уміння розв'язувати типові біохімічні задачі на розрахунок ізоелектричної точки та заряду білка, молекулярної маси та довжини білкової молекули, а також ситуаційних задач з теми.

Практичне заняття на тему: «Білки» є підсумковим у цьому змістовому модулі. Це заняття також розраховане на 4 год., з яких перші дві відводяться на закріплення знань студентів про структурну організацію білків, особливості первинної, вторинної, третинної та четвертинної структур цих біополімерів клітини і зв'язків, що їх стабілізують (50 хв.) та розв'язування розрахункових і ситуаційних задач (20 хв.). Наступні дві години студенти виконують письмову підсумкову контрольну роботу, метою якої є проміжний контроль знань та діагностика рівня сформованості предметних компетентностей з цього змістового модуля. Підсумкова контрольна робота включає теоретичні питання, тестові завдання відкритого та закритого типу різної складності, а також задачі.

На підсумковому семінарському заняті оцінюються наступні види діяльності студентів: виконання домашнього завдання, рівень знань, умінь і навичок, яких студенти повинні були набути під час опанування цього змістового модуля.

Враховуючи вказане вище, в результаті засвоєння змістового модуля «Білки» у студентів повинні бути сформовані наступні загальнопредметні компетентності: міцні та ґрунтовні знання про особливості будови, властивості та функції білків; уміння застосовувати здобуті знання на практиці; володіння технікою проведення біохімічного експерименту; вміння та навички роботи з хімічними реактивами та біохімічним обладнанням; спостерігаючи за перебігом реакцій, робити записи, аналізувати, формулювати аргументовані висновки; вміння розв'язувати розрахункові та ситуаційні задачі; спілкуватися, працюючи в парі чи групі; використовувати хімічну мову як засіб комунікації.

Висновки. Отже, така організація навчально-виховного процесу з біологічної хімії, на нашу думку, сприяє підвищенню рівня сформованості як предметних компетентностей з біохімії, так і загальнопредметних компетентностей з природничих дисциплін у цілому.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці та впровадженні в навчальний процес більш ефективних форм, методів та засобів організації навчально-виховного процесу з усього курсу біохімії, а також інших природничих дисциплін, зокрема, молекулярної біології, з метою підвищення рівня сформованості в студентів різних видів загальнопредметних компетентностей.

І. Притуленко

аспірант кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності Української інженерно-педагогічної академії

УДК 378.147

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ ПРАВА ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ ІЗ ЛОГІЧНОГО СТРУКТУРУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто підходи, які дозволяють реалізувати гуманістичні ідеї в сучасній освітній практиці. Автор визначає теоретичні основи моделі формування у майбутніх молодших спеціалістів із права професійних умінь із логічного структурування професійної інформації під час професійної підготовки та представляє її в графічному вигляді.

Ключові слова: *модель формування, майбутні молодші спеціалісти із права, професійні уміння, логічне структурування, професійна інформація, професійна підготовка.*

И. Притулено
аспирант кафедры креативной педагогики и интеллектуальной собственности Украинской инженерно-педагогической академии

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРАВУ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПО ЛОГИЧЕСКОМУ СТРУКТУРИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ ВО ВРЕМЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассмотрены подходы, которые позволяют реализовать гуманистические идеи в современной образовательной практике. Автор определяет теоретические основы модели формирования у будущих младших специалистов по праву профессиональных умений по логическому структурированию профессиональной информации во время профессиональной подготовки и представляет ее в графическом виде.

Ключевые слова: *модель формирования, будущие младшие специалисты по праву, профессиональные умения, логическое структурирование, профессиональная информация, профессиональная подготовка.*

I. Pritulenko
post-graduate student of the Department of creative pedagogy and intellectual property of the Ukrainian Engineering Pedagogics Academy

MODEL OF FORMATION OF FUTURE YOUNG SPECIALISTS IN LAW PROFESSIONAL SKILLS OF LOGICAL STRUCTURING OF PROFESSIONAL INFORMATION DURING TRAINING

In the article deals with approaches that allow to realize humanistic ideas in modern educational practice. The author defines the theoretical basis for future models of junior professionals with the right professional skills of logical structuring of professional information during training and presents it graphically.

Keywords: *model forming, future junior specialists in law, professional skills, logical structure, professional information, during training.*

Постановка проблеми. За умов реформування вищої освіти, нового ринкового механізму господарювання та конкуренції спеціалістів на ринку праці особливої актуальності набуває проблема формування готовності до професійної діяльності випускників вищих навчальних закладів. Сучасні умови висувають принципово нові вимоги до молодих фахівців із права. Зважаючи на це, виникає потреба в розробці та впровадженні в практику роботи ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації моделі формування професійних умінь

із логічного структурування інформації в майбутніх молодших спеціалістів із права.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При розробці моделі формування у майбутніх молодших спеціалістів із права професійних умінь із логічного структурування професійної інформації під час професійної підготовки ми спиралися на дослідження В. Андреєва, С. Архангельского, А. Вербицкого, Ю. Кулюткіна, М. Левиної, А. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Оконя, Л. Спіріна, Г. Сухобської, В. Шадрикова.

При моделюванні процесу формування формування у майбутніх молодших спеціалістів із права професійних умінь із логічного структурування професійної інформації під час професійної підготовки було використано основні методологічні засади та принципи гуманістичної педагогіки (особистісно орєнтована освіта, розвиток цілісної особистості, індивідуалізація виховання і навчання тощо), теорію і практику виховуючого навчання, ідеї саморозвитку як важливої методологічної підстави дослідження. Як відзначають В. Сластьонін і Є. Шиянов гуманізація освіти є базовою ідеєю сучасних освітніх парадигм. Даний процес спрямований на формування ціннісного характеру взаємин між учасниками педагогічного процесу, на формування відчуттів і світогляду людини, на створення сприятливих умов для її особового розвитку і саморозвитку, самореалізації індивідуальних здібностей.

Мета статті – розглянути підходи, які дозволяють реалізувати гуманістичні ідеї в сучасній освітній практиці та розробити модель формування у майбутніх молодших спеціалістів із права професійних умінь із логічного структурування професійної інформації під час професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Провідними підходами, які дозволяють реалізувати гуманістичні ідеї в сучасній освітній практиці, що спрямована на формування у майбутніх молодших спеціалістів із права професійних умінь із логічного структурування професійної інформації під час професійної підготовки є:

– особистісно орієнтований підхід передбачає послідовне ставлення педагога до студента як до особистості, відповідального суб'єкта навчально-виховної дії, що припускає: допомогу студенту в його особистісному розвитку, у виявленні і розкритті його можливостей, в розвитку самосвідомості, в здійсненні особистісно- і суспільно-значущих справ, в самовизначенні, самореалізації і самоствердженні.

Як зазначають науковці Г. Атанов [1], А. Муслімова [3], О. Пєхота [5], особистісно-орієнтований підхід визначає найважливіші методологічні орієнтири організації дидактичного та методичного забезпечення освітнього процесу професійної підготовки як системи, що

забезпечує можливості для вирішення проблем професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця та задоволення його навчальних потреб.

Особистісно орієнтований підхід спирається на властиве кожній людині прагнення "бути особистістю", тобто проявляти активність, відрізнятися від інших людей, впливати на середовище, мати переконання, особисті духовні цінності і сенси, самореалізуватися в соціально значущій діяльності, виконувати певну роль в суспільстві;

– при компетентнісному підході результати навчання, як вважає С. Понікаровська [6], складаються не стільки з певних феноменальних показників розумового розвитку студентів, скільки із загальної направленості цього розвитку. Компетентнісний підхід до вищої освіти, згідно з яким результат вищої освіти діагностується як підготовленість випускника ВНЗ до здійснення професійної діяльності, який має не тільки знання, уміння і навички із спеціальності, але й такі особистісні якості як мотивація до продуктивної діяльності, рівень розвитку інтелекту, ступінь засвоєння культурних та етичних норм та інших якостей соціального і гуманітарного характеру;

– системно-діяльнісний підхід дозволяє встановити рівень цілісності адаптивної освітньої системи, міру взаємозв'язку й взаємодії її цілезмістових елементів, підпорядкованість цільових орієнтирів у діяльності підсистем різного рівня [2, с. 77]. Системно-діяльнісний підхід передбачає необхідність розгляду навчально-виховного процесу як системи, тобто як сукупність взаємозв'язаних і взаємозалежних компонентів (мета і завдання, форми, методи, усі учасники навчально-виховного процесу, їх діяльність тощо); також передбачає наявність дієвої позиції особистості з метою власного становлення й розвитку, професійного самовдосконалення;

Інтерактивний („Inter" – це взаємний, „act" – діяти) – означає взаємодіяти або знаходиться в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь [4]. Інтерактивний підхід до формування у майбутніх молодших спеціалістів із права професійних умінь із логічного структурування професійної інформації під час професійної підготовки. Інтерактивний підхід в освіті є найбільш сучасною формою інтерактивних методів навчання, заснованих на положеннях комунікативного підходу.

Необхідно зазначити, що процес формування у майбутніх молодших спеціалістів із права професійних умінь із логічного структурування професійної інформації під час професійної підготовки відбувається по-різному залежно від початкового рівня сформованості професійних умінь із логічного структурування професійної інформації суб'єкта навчання.

У процесі розвитку професійних умінь із логічного структурування професійної інформації під час професійної підготовки можна виділити три етапи, через які проходить студент.

На першому етапі студент усвідомлює необхідність та важливість професійних умінь із логічного структурування професійної інформації для майбутньої професійної діяльності. Для другого етапу характерним є своєрідна "переоцінка цінностей" і пошук шляхів розвитку професійних умінь із логічного структурування професійної інформації. Третьому етапу властиво наявність у майбутніх молодших спеціалістів із права професійних умінь із логічного структурування професійної інформації.

Звичайно, охарактеризовані вище етапи зовсім не ізольовані один від одного. Вони входять в єдиний по своїй суті психолого-педагогічний процес розвитку у майбутніх молодших спеціалістів із права професійних умінь із логічного структурування професійної інформації під час професійної підготовки .

Отже, запропонована нами модель формування у майбутніх молодших спеціалістів із права професійних умінь із логічного структурування професійної інформації під час професійної підготовки є механізмом взаємодії компонентів цілісного педагогічного процесу, що припускає реалізацію стратегії, тактики і техніки формування професійних умінь із логічного структурування професійної інформації і включає сукупність компонентів (методологічно-цільового, змістового, інформаційно-технологічного, оцінювально-діагностичного), кожен з яких, будучи етапом цілісного процесу формування у майбутніх молодших спеціалістів із права професійних умінь із логічного структурування професійної інформації під час професійної підготовки, разом з тим, переслідує певну мету і має власне змістовне наповнення (див. рис.).

Запропонована нами модель формування професійних умінь із логічного структурування професійної інформації є невід'ємною частиною професійної освіти майбутніх молодших фахівців з права, де кожен її компонент важливий і не може бути ні виключений, ні замінений іншим. Окрім того, при використанні одного компоненту обов'язково передбачається вплив на всі інші.

Необхідно зазначити, що у моделі формування професійних умінь із логічного структурування професійної інформації у майбутніх молодших спеціалістів із права важливо знайти місце кожному компоненту у процесі професійної освіти, оскільки цілісне функціонування пропонованої моделі є результатом взаємодії всіх її компонентів, що є характерним для універсального закономірного зв'язку.

При цьому, вплив на студентів повинен здійснюватися за допомогою використання традиційного механізму (знання, що отримуються з сім'ї і найближчого оточення), інституціонального (суспільно-схвалюваний досвід, що засвоюється за допомогою взаємодії навчально-виховної системи навчального закладу з професійним середовищем) і рефлексії

(відповідальність особистості і усвідомлення суб'єктивної приналежності до соціально-професійної групи).

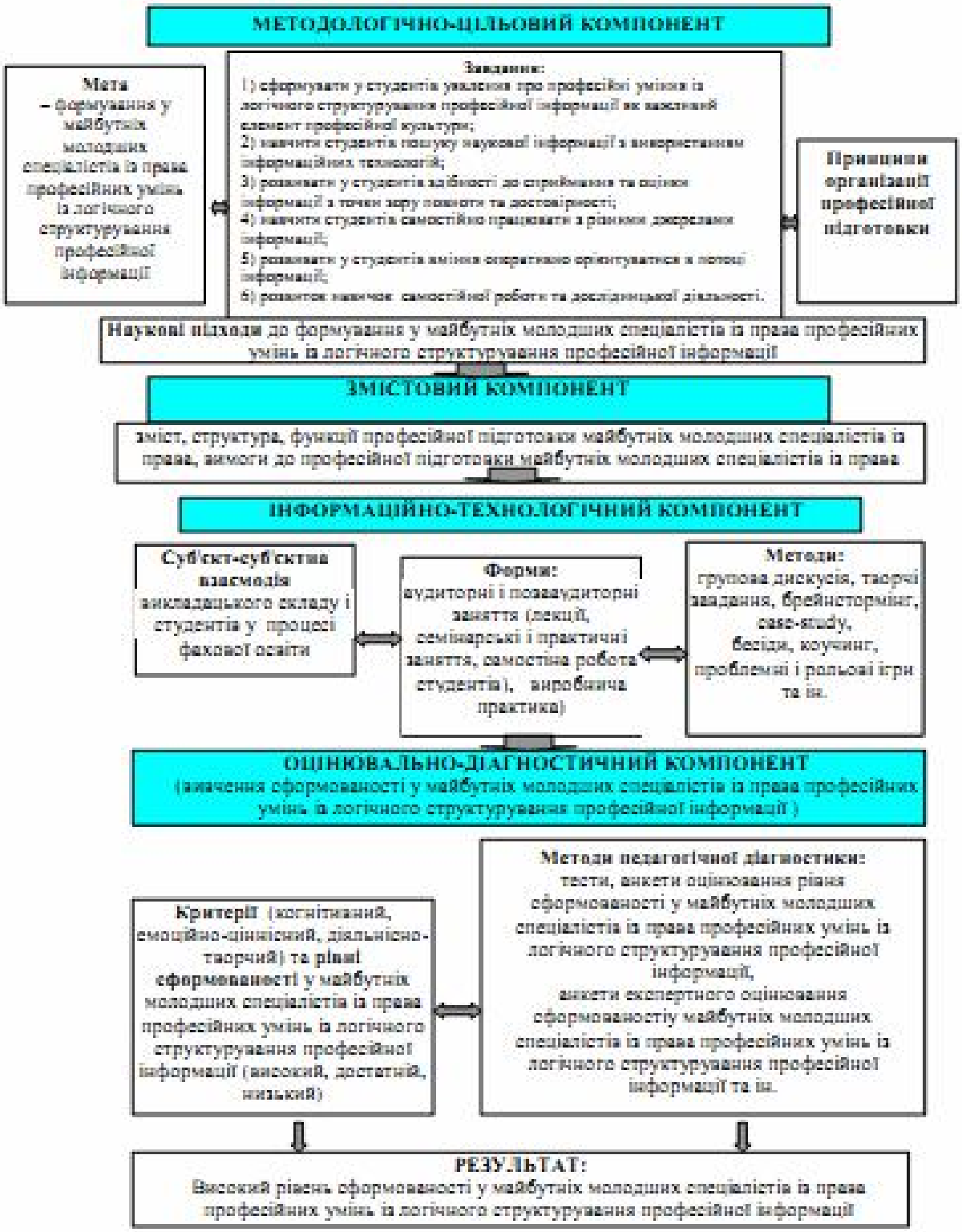

Рис. Модель формування у майбутніх молодших спеціалістів із права професійних умінь із логічного структурування професійної інформації під час професійної підготовки

При побудові моделі ми спиралися на особистісно орієнтований підхід, з позиції якого всі ланки освітнього процесу повинні стимулювати професійне і особистісне зростання суб'єктів навчання і виховання. Студент виступає тут не тільки у вигляді чинника, що враховується, а як ланка, здатна приймати, переробляти, зберігати інформацію і на цій основі ухвалювати інтелектуальні рішення. Тобто студент виступає як в якості об'єкта, так і суб'єкта навчання і виховання, що характеризує суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладацького складу і студентів у навчально-виховному процесі.

На перший план висуваються цілісні характеристики людини, перш за все діяльнісні, в яких виявляються як людські якості, так і професійні компетенції. Сама модель розрахована не на усереднений рівень студента, а орієнтується на кожного з них, пропонуючи будь-якій особі ідеальний образ для проходження. Акценти зміщуються у бік саморегулювання, саморозвитку, самоврядування, самоконтролю і власної активності студентів навчального закладу. Студенти самі ініціюють процес свого професійного розвитку. При цьому зростає гуманістична цінність самовизначення особистості у міру дозволу професійно-значущих завдань.

Модель знаходиться в органічному зв'язку з педагогічним процесом, де формуються професійні уміння із логічного структурування професійної інформації у майбутніх молодших спеціалістів із права та задає цільові, змістовні і власне процесуальні (технологічні) компоненти такого формування.

Важливою відмінністю проектованої моделі є те, що її структурні і функціональні компоненти характеризуються рухливістю і динамічністю унаслідок безперервних змін в змісті і характері юридичної праці, стрімких змін наукових, технічних і технологічних параметрів сфери професійної діяльності.

Таке бачення проблематики професійної освіти студентів дозволяє розглядати питання формування професійних умінь із логічного структурування професійної інформації з позицій переосмислення традиційного відтворення засобів і методів педагогічної дії, що дозволяє реалізувати особистісно орієнтовані технології навчально-виховного процесу.

Висновки. Таким чином, розроблений нами механізм формування професійних умінь із логічного структурування професійної інформації у майбутніх молодших спеціалістів із права виглядає наступним чином: знання і уявлення підкріплюються відповідною мотивацією, що має певне емоційне забарвлення (відчуття і відносини) і закріплюється на рівні вмінь та навичок особистості, що знаходить втілення у відповідних вчинках і поведінці.

Література

1. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении / Г. А. Атанов. – Донецк : ЕАИ-пресс, 2001. – 160 с.
2. Крутский А. Н. Системно-логический подход к усвоению знаний / А. Н. Крутский, О. Н. Поскотинова, А. А. Шаповалов // Психодидактика : сборник избранных материалов первой Всероссийской научно-практической конференции „Психодидактика высшего и среднего образования”. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997. – С. 77–82.
3. Муслимова А. Ф. Личностно-ориентированный поход как условие подготовки квалифицированного специалиста / А. Ф. Муслимова // Сред. проф. образование. – 2004. – №5. – С. 2-5.
4. Педагогічні технології: навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокімов. – Харків: Колегіум, 2005. – 224 с.
5. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : [монография] / Е. Н. Пехота; под ред. И. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 281 с.
6. Понікаровська С.В.. діяльнісно-компетентнісний підхід до навчання у вищій школі / Понікаровська С.В. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:lUpJ1E1xDUEJ

С. Костюк

аспірант ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”

УДК 159.9.019.4

ТЕОРЕТИЧНА СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ „ІНІЦІАТИВНІСТЬ” ТА ЇЇ КОМПОНЕНТИ

У статті визначається сутність поняття ініціативність та різні підходи до нього. Розглянуто компоненти ініціативності та її види. Проаналізована класифікація видів ініціативності, а також особливості формування творчої ініціативності. Висвітлено підходи до обґрунтування поняття ініціатива та ініціативність. У статті висвітлено погляди науковців різних часів що до розвитку ініціативності. Автор акцентує увагу на проблемах вивчення сутності поняття ініціативність.

Ключові слова: *ініціативність особистості, ініціатива, соціальна активність, творча ініціативність.*

С. Костюк

аспирант ГВУЗ „Донбасского государственного педагогического университета”

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ИНИЦИАТИВНОСТИ» И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ

В статье определяется сущность понятия „инициативность”, рассмотрены компоненты инициативности, ее види и проблемы изучения, рассмотрена классификация инициативности.

Ключевые слова: *инициативность личности, инициатива, социальна активность, творческая инициативность.*

S. Kostyuk
Post-graduate Student of the State Higher Educational Establishment "Donbass State Pedagogical University"

THEORETICAL ESSENCE OF THE NOTION "INITIATIVENESS" AND ITS COMPONENTS

The essence of the notion " initiativeness" is defined in the article. Certain components of the initiativeness, its variations and the problems of its investigation are considered. The classification of the existing kinds of the initiativeness is also considered as well as the peculiarities of forming the creative initiativeness. The notion under investigation and different approaches to it alongside with the approaches to the substantiation of the notions of initiative and initiativeness are revealed too. The article also deals with the views accepted at different periods of time concerning the development of the initiativeness. The author pays special attention to the problems of studying the essence of the notion " initiativeness".

Key words: *initiativeness of a personality, initiative, social activity, creative initiativeness.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальність дослідження проблеми виховання ініціативності підлітків обумовлена об'єктивною необхідністю підготовки підлітків до життя в нових соціально-економічних умовах. Зміни, що відбуваються сьогодні в суспільстві, науці та виробництві, вимагають від людей здатності діяти активно, самостійно, ініціативно, проявляти свої творчі задатки. Особливістю сучасного етапу є зростання ролі людського чинника, посилення уваги до особистості підлітків, вивчення та врахування у шкільній практиці його індивідуальних здібностей. Сьогодні час диктує необхідність таких напрямків, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, диференціація освіти. Сутність цих підходів полягає у визнанні учня повноцінною особистістю, що володіє якостями самобутності, унікальності, багатством бажань і можливостей.

Сучасне суспільство потребує соціально зрілих, ініціативних молодих людей, орієнтованих на позитивну самореалізацію у всіх сферах життєдіяльності суспільства, здатних не просто адаптуватися в навколишньому світі, а творчо її перетворювати. Сучасна ситуація свідчить про серйозні зміни дійсності, припускає формування якостей, що дозволяють особистості самостійно побачити проблему, сформувати завдання й розв'язати її.

Практичне заняття №1: Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділенням невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У психологічній, педагогічній та філософській літературі проблема вивчення ініціативності особистості розкривається у працях Дж.Локка, І.Канта, Я.А. Каменського, К.Д. Ушинського; російських педагогів кінця XIX - першої половини XX ст. М.І. Вайсфельда, П.Ф. Каптєрєва, П. Лесгафта, Н.К. Крупської, А.С. Макаренка, С.Т. Шацького; сучасних науковців – К.А. Абульханової-Славської, Д.Б. Богоявленської, С.М. Вейт, А.І. Висоцького, Е.І. Дудкіної, С.М. Качалової, А.М. Ковальової, С.А. Пєтухової, Е.А. Погоніної, А.Є. Пятиніної, С.Л. Рубінштейна, Н.В. Тучак, Е.А. Федотової та ін. В Україні проблема ініціативності досліджувалася Л. Новіковою, Г. Сорокою, О. Старшинською, О. Трошкіним та ін. Незважаючи на актуальність проблеми дослідження, означений феномен у сучасній педагогіці розроблений недостатньо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Проаналізувати теоретичну сутність поняття ініціативності, обґрунтувати актуальність проблеми соціальної ініціативності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасну епоху суттєво підвищилася соціальна роль освіти: від її спрямованості та ефективності сьогодні багато в чому залежить перспектива розвитку людства. Зміни у суспільстві зумовлюють переосмислення особистісних якостей, що характерні сучасній людині. Описуючи гармонійну, адаптовану до сучасних умов особистість, наділяємо її такими якостями як цілеспрямованість, здатність самостійно приймати рішення та брати за них відповідальність, воля, рішучість, наполегливість, активність, творчість, гнучкість, технологічність тощо. Вона використовує свої здатності у повну силу, актуалізує власний потенціал, тобто є ініціативною. Розвиток соціальної ініціативності підлітків є одним з основних напрямків психолого-педагогічних досліджень.

Розглядаючи проблему, слід розрізняти терміни „ініціатива" та „ініціативність". У педагогічному словнику „ініціативність – це риса особистості, що характеризується спроможністю і схильністю до активних і самостійний дій" [3] Як зазначає дослідник О. Трошкін, „існують різні напрямки в обґрунтуванні сутності понять „ініціатива" й „ініціативність" у психолого-педагогічній літературі. Можна визначити, що ініціативність – це якість особистості, у якій виявляється діяльнісний стан людини з її ставленням до змісту, характеру діяльності і прагненням мобілізувати свої

морально-вольові зусилля на досягнення навчально-творчої мети. Ініціатива – засіб вияву певної якості, що є складовою діяльності учня" [10]. За визначенням К. А. Абульханової-Славської, ініціатива – це форма активності, якість, котра розвивається у індивіда у більшому чи меншому ступені в залежності від того, наскільки суспільством йому надана свобода і наскільки він переймає суспільну необхідність. Ініціатива являє собою випереджаючу зовнішні вимоги або зустрічну по відношенню до них вільну активність суб'єкта, котра потім реалізується в інтелектуальній або практичній сферах. [2].

Педагогічна думка розглядає поняття ініціативності як один з основних елементів гармонійного розвитку особистості. Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що будь-яка ініціатива – це, в першу чергу, прояв активності та самостійності особистості.

У психологічній та педагогічній літературі сутність поняття „ініціативність" особистості розкривається за різними напрямками, пов'язується з поняттями „творча активність", „творча особистість", „самостійність", „соціальна активність" як сукупність соціально-значущих якостей. На нашу думку логічним є визначення специфіки ініціативності у зв'язку з вищезазначеними поняттями. К. А. Абульханова-Славська розглядає ініціативність як одну з найважливіших форм соціальної активності, „що виступає проявом особистісного інтересу і творчого ставлення до дійсності, зустрічної активності стосовно іншої людини. Ініціатива – це зберігання особистістю творчої або авторської позиції в процесі діяльності. Ця форма виступає як причина початку і розгортання діяльності" [1]. К. А. Абульханова-Славська визначає ініціативу як форму самовираження особистості, прояв зустрічної активності по відношенню до іншої людини.

Деякі науковці розглядають взаємозв'язок ініціативності та вольових якостей особистості (Ф. Гоноболін, О. Радугін, В. Селиванов та ін.). Так, В. Селіванов вважає, що будь-яка ініціативна дія носить яскраво виражений вольовий характер [7]. Данної точки зору дотримуються і К.Корнілов, Н.Левітов, О Смирнова, Б.Теплов та ін. Однак, на нашу думку, ініціативність – це не тільки характеристика вольової активності. Це пояснюється тим, що ініціатива особистості може відбуватись лише за власним бажанням, без вказівки інших. Ця думка підтверджується і в дослідженнях багатьох науковців: М. Говорова, Б. Теплова, Н. Левітова та ін. Зокрема, Б.Теплов підкреслює, що ініціатива людина не боїться творчого ризику. [8].

На нашу думку поняття ініціативності тісно пов'язано з творчим ставленням до справи. Деякі дослідники (С.Пєтухов, О.Мирошник, О. Трошкін та ін.) виокремлюють поняття „творча ініціативність".

В педагогічну науку це поняття увів С. Пєтухов, визначаючи його новаторський, оригінальний почин на противагу ініціативі (яка відтворює) як власному починy, що не виходить за межі досвіду сторонніх [5].

Поняття „ініціативність" розглядається у сучасній філософській і психолого-педагогічній літературі як сукупність соціально значущих якостей і пов'язується з поняттями „творча активність", „креативні здібності", „творча особистість" (Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, Л. Попов, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, В. Юсупов та ін.). Ініціативність є складною багатофункціональною якістю особистості, яка служить інтегративною основою взаємозв'язку цілого ряду інших якостей особистості: цілеспрямованості, активності, самостійності, самодисциплінованості тощо, розвиток яких відбувається через реалізацію ініціативних дій. Ініціативність сприяє моральному становленню особистості, самореалізації сутнісних сил людини, розвитку її творчих можливостей (К. Абульханова-Славська, М. Говоров, П. Іванов, Н. Левітов, В. Лозова, О. Погоніна, П. Суховейко, Б. Теплов, А. Цаболова та ін.). Розвиток ініціативності розглядається як динамічний процес, що здійснюється в ході навчально-творчої діяльності, результат якої має суб'єктивну новизну, значущість і прогресивність (В. Андрєєв, Л. Буєва, Л. Виготський, М. Каган, М. Кветной, О. Леонтьєв, Б. Ломов, В. Мерлін, В. Рубцов, В. Шадриков, Г. Щукіна та ін.). Специфіка навчально-творчої діяльності зорієнтована на максимальне використання самоуправління особистості. Успішність навчально-творчої діяльності насамперед залежить не стільки від рівня розвитку формально-логічних (усвідомлених), скільки від евристичних, інтуїтивних (не завжди усвідомлених) процедур інтелектуальної діяльності (В. Давидов, Д. Ельконін, І. Калошина, Ю. Кулюткін, В. Моляко, Я. Пономарьов, О. Тихонов, Л. Фрідман та ін.).

Дослідник І. Плотнієк відокремив такі види ініціативності:

- словесна ініціативність (особистий почин виявляється лише на словах);
- ініціативність дії (творчий елемент обмежується творчим здійсненням уже наявного починy, що втілюється в життя в нових умовах);
- творча ініціативність (словесна ініціативність та її втілення) [6].

Критичний аналіз класифікації І. Плотнієка наведений у дисертаційному дослідженні Н. Тертичної, котра вважає, що не зовсім чітким є підгрунтя для поділу ініціативи на зазначені види [9].

Н. А. Тертична пропонує власну класифікацію ініціативи (на основі мотивів, що зумовили її вияв, основних ознак та характеру виникнення і протікання ініціативи):

- орієнтовано-гіпотетична (основні мотиви: прагнення звернути на себе увагу, отримати похвалу й доброзичливе ставлення, виділитися і бути першим: ознаки: досить швидке висування та велика кількість ідей, що пропонуються, нестійкість та непослідовність їх реалізації);
- процесуально-організаційна (основні мотиви: прагнення до різноманітності, успішного виконання завдань, спроба посісти місце лідера в групі; ознаки: вміння спланувати процес реалізації ідей, обдуманість кожного етапу та послідовність дій);
- пізнавально-практична (основні мотиви: самореалізація власних здібностей, пізнання сутності предметів та явищ, прагнення відшукати свій індивідуальний спосіб вирішення конкретної проблеми; ознаки: висока інтенсивність у роботі як на стадії висування нових ідей, так і на стадії їх реалізації) [9].

На нашу думку, класифікації Н. Тертичної та І. Плотнієка подібні за характером виникнення і протікання ініціативності. Проте Н. Тертична виділила види ініціативи з урахуванням мотивів, що спонукали її вияв, тому ця класифікація є більш ґрунтовною та виваженою.

Розгорнуту класифікацію видів ініціативності дає М. Говоров:

- за спрямованістю, суспільною значимістю ініціативності: позитивна, негативна;
- за родом прояву: індивідуальна, колективна (народжується в колективній діяльності);
- за ступенем самостійності: цілком самостійна ініціативність; ініціативність, здатна виявлятися лише тоді, коли її підтримають інші;
- за ступенем творчості: репродуктивна,
- творча;
- за мотивацією: егоїстична, а також та, що розвивається під впливом суспільних мотивів;
- за багатством внутрішнього змісту: зовнішня, ініціатива у діяльності з багатим змістом;
- за продуктивністю ініціативних дій: правильна ініціативна дія; поспішна, помилкова, хоча відрізняється креативністю й оригінальністю;
- за стійкістю: короткочасні і тривалі дії [4].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Узагальнюючи вищесказане, підкреслимо, що ініціативність – це одна з головних якостей особистості, яка забезпечує можливості її самостійної діяльності, досягнення конкретних цілей, є основою розвитку людини. Вміння діяти за власним бажанням, реалізуючи особистісний почин у нових формах та видах діяльності, мати здатність у разі потреби швидко опановувати різними видами діяльності, – таке

найбільш повне вираження ініціативності особистості. Тому одним з основних завдань навчання є підвищення ініціативності особистості та включення її у різні види діяльності.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Альбуханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.

2. Абульуханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

3. Краткий педагогический словарь / под. общ. ред. М. И. Кондакова, Р. С. Вишнякова. – М.: Политиздат, 1984. – 319 с.

4. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1988. – 512 с.

5. Петухов С. А. Проявление инициативы учащихся дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. / Петухов, С. А. – М., 1954. – 260 с.

6. Плотниек И. Э. Формирование инициативности как черты личности старшего школьника : автореф. дис. … на соискание уч. степени канд. псих. наук: 13.00.01 / Плотниек И. Э. ; – Ленинград, 1967. – 27 с.

7. Селиванов В. И. Психология волевой активности / В.И. Селиванов. – Рязань : РГПИ, 1974. – 118 с.

8. Теплов Б. М. Проблема индивидуальных различий / Б. М.Теплов – М. : АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

9. Тертична, Н. А. Психологічні особливості становлення ініціативи молодого школяра в учбовій діяльності : дис. … канд. псих. наук : 19.00.07. / Тертична Надія Анатоліївна. – К., 1997. – с. 100-101/

10. Трошкін О. В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності : дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. / Трошкін Олександр Васильович. – Луганськ, 2004. – 224 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

В. Сипченко

кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу "Донбаський державний педагогічний університет"

УДК 2-756(477) "19"

ДУХОВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Автор статті прагне проаналізувати ситуацію, що склалася в духовних академіях України у першій чверті ХХ століття. Висвітлюється внутрішня боротьба в церковному середовищі, зумовлена соціально-політичним станом суспільства у критичні для історії України часи.

***Ключові слова**: духовна освіта, духовні академії, статути, реформа, академічна корпорація професорів і викладачів, Київська духовна академія (КДА).*

В. Сыпченко

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Государственного высшего учебного заведения "Донбасский государственный педагогический университет"

ДУХОВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УКРАИНЕ В НАЧАЛЕ ХХ в.

Автор статьи стремится проанализировать ситуацию, которая сложилась в духовных академиях Украины в первой четверти ХХ века. Освещается внутренняя борьба в церковной среде, обусловленная социально-политическим состоянием общества в критические для истории Украины времена.

***Ключевые слова:** духовное образование, духовные академии, уставы, реформа, академическая корпорация профессоров и преподавателей, Киевская духовная академия (КДА).*

V. Sypchenko

Candidate of Pedagogics, an Professor, the head of the Department of pedagogics Higher School of the Donbas State Pedagogical University

SPIRITUAL EDUCATION IN UKRAINE IN THE BEGINNING OF THE XX century

The author of the article tries to analyze the situation that has evolved in the theological academies of Ukraine in the first quarter of the twentieth century. Highlights the inner struggle in the Church environment, caused by the socio-political condition of society in critical for the history of Ukraine times.

Key words: *spiritual education, spiritual Academy, the statutes, reform, academic Corporation professors and teachers of the Kyiv theological Academy.*

Бурхливий для Російської імперії початок XX ст. − час масштабних соціальних і політичних перетворень, революцій і суспільних катаклізм − не оминув вищі духовні навчальні заклади. Ліворадикальні віяння російської революції 1905 р. спочатку відгукнулися студентськими заворушеннями, а згодом у середовищі академічної професури утворився міцний ліберальний осередок, гуртуючим стрижнем якого була вимога негайного реформування вищих духовних навчальних закладів країни.

Вища церковна влада була змушена поступитися і в 1906 р. надала академіям часткову автономію [1]. Раду академії очолили професори лівої політичної орієнтації, так звані "прогресисти", з числа яких 6 вересня 1907 р. вперше таємним голосуванням було обрано ректора. Ним став професор кафедри біблійної археології Олександр Глаголєв. Ще за рік до того, 31 серпня 1906 р. у такий спосіб професора Володимира Рибинського було обрано новим інспектором.

Друга половина академічної корпорації складалась із консервативно налаштованих професорів, які не поділяли поглядів лібералів на майбутнє духовної освіти в Російській імперії. Серед усіх у цій групі особливо виділялися професори крайньо-правої орієнтації, насамперед, В. Півницький та С. Голубєв.

Незабаром ситуація в країні, а згодом і в духовно-освітньому середовищі змінилася на користь консервативних кіл: 1908 р. Синод провів ревізію духовних академій, за результатами якої реформи, що відбулися в Київській Академії було піддано критиці. Зумовлено це було вкрай недоброзичливим відгуком ревізора − архієпископа Волинського Антонія (Храповицького). І як наслідок, усі нововведення було скасовано, і в повному обсязі відновилась дія статуту 1884 р.

З 1909 р. розпочалася активна робота щодо підготовки проекту нового статуту духовних академій Російської Імперії, до розробки положень якого було залучено переважно консервативно налаштованих професорів і церковних діячів. Саме тоді з'ясувалися приховані розбіжності між "охранителями" та "ревнителями" в баченні навчально-наукових завдань духовних академій: перші − наголошували на наукових завданнях академій, інших, передусім, цікавили церковно-практичні потреби. Зрештою, "ревнителі" висловилися за принципову перебудову системи вивчення богослов'я, за розкриття у ньому насамперед, "церковного, богооткровенного" елемента. На їх думку, нова система, мала готувати в духовних академіях не вченого спеціаліста, а, насамперед, освіченого пастиря. Саме ця позиція "ревнителів" відштовхнула від них значну частину професорів-"охранителів".

У 1910-1911 рр. було прийнято новий академічний статут. Попри позитивні моменти (збільшення кількості кафедр, уведення нових предметів тощо), цим актом було суттєво обмежено академічну науку, вимагалося "навіть світські предмети викладати в духовних академіях не об'єктивно, а з якого-небудь виняткового богословського погляду" [1, с. 14]. Владу в Академії остаточно прибрали до рук консерватори, а ліберально налаштовані професори зазнали утисків.

Початок Першої світової війни та подальші події завадили налагодженню стосунків у академічному середовищі. Всі намагання новопризначеного (6 серпня 1914 р.) ректора Дмитрія (у чернецтві Василія) Богдашевського нормалізувати ситуацію в Академії за обставинами часу були зведені нанівець. Повноцінна навчально-наукова робота в стінах Академії більше ніколи не відновилася.

Скасування самодержавства Лютневою революцією започаткувало докорінні, хоч і недовготривалі, зміни в академічному устрої. 8 березня 1917 р. на позачерговому засіданні Ради КДА було прийнято рішення про її розширення, введення до її складу доцентів, в.о. доцентів і позаштатних професорів. Відновили у професорському званні й членстві в Раді звільненого за ліберальні погляди кілька років перед тим одного з провідних фахівців КДА професора Василія Екземилярського. Бажання позитивних змін було задекларовано створенням спеціальної комісії, яка займалася внесенням змін до академічного статуту. У 1917 р. діяв лише тимчасовий статут духовних академій. Викладачі та професори Академії активно долучилися до процесів реорганізації церковно-громадського життя в Україні.

У молодій українській державі одним із першочергових постало питання українізації політичного, суспільного та культурного життя. Не оминуло воно і вищі духовні навчальні заклади. Спочатку академічна корпорація прохолодно поставилася до українського руху, але згодом, з огляду на політичні реалії, вона переорієнтувалася на співпрацю з українською владою. На початку 1918 р. професорсько-викладацька спільнота обговорила питання українізації, а невдовзі ректор повідомив Народне міністерство освіти про те, що академічна Рада порушила перед Святішим Синодом клопотання щодо створення трьох кафедр: українознавства, історії, мови та літератури [1, с. 133]. Однак слід зазначити, що ставлення студентів і викладачів Академії до українського питання було різним. "Із професорів ніхто себе не виявляв українцем, хоч серед них були і такі, що не крились зі своїми симпатіями до українського руху й давали можливість студентам науково опрацьовувати теми з українського життя" [2, с. 76], − стверджував протоієрей Ф. Кульчинський. Серед прихильників українізації він називав прізвища Володимира

Завітневича, Миколи Мухіна, Михайла Оксіюка, Михайла Скабаллановича і, зокрема, Миколи Петрова.

Аналіз поглядів окремих викладачів КДА підтверджує думку протоієрея Ф. Кульчинського стосовно позиції Російської Православної Церкви, яка ніколи не мала особливих сентиментів до всього українського, а її політика, спрямована на русифікацію краю, відзначалася відвертою антиукраїнською спрямованістю. Чиновники духовного відомства у Петербурзі, та й дехто з викладачів КДА, до українства здебільшого ставились скептично або іронічно, а інколи й вороже (про що свідчить випадок із забороною Миколі Петрову видавати "Історію української літератури" [2] та антиукраїнські настрої консервативно налаштованих професорів у часи Української революції). Разом із тим, яскравим прикладом українофільства людини, котра стільки зробила для українства, є росіянин за походженням, професор КДА Микола Петров.

Студенти Академії підтримали гасла щодо повернення до національних витоків: у травні 1917 р. вони провели з'їзд, на якому більшістю голосів ухвалили рішення про поступову українізацію навчальних програм. Серед інших ухвал були вимоги домагатися запровадження виробничої системи для всіх викладачів та адміністрації, внесення змін у процес оцінювання знань, присудження вчених ступенів тощо. Більшість вимог Рада прийняла, і восени 1917 р. погоджувальна комісія професорів і студентів розробила нові правила складання іспитів. Однак у січні 1918 р. через більшовицький наступ на Київ та економічну скруту заняття в Академії було припинено. Навчальний процес частково вдалося поновити вже в часи Гетьманату. Власне 1917/1918 навчальний рік був першим роком, коли в стінах вищого духовного освітнього закладу України відбувався навчальний процес. Далі проводити його ставало складніше, а часто й зовсім неможливо. Причини того були різні − певний час приміщення КДА займали австро-німецькі війська, та й охочих здобувати вищу духовну освіту в такий час було небагато [1; с. 242 243].

У 1918 р. заклад був змушений постійно вирішувати проблему найму приміщень для читання лекцій. У липні 1918 р. було прийнято новий статут КДА. Академічний устрій передбачав автономію, вільний вибір ректора і професорсько-викладацького складу. Відтепер навчальний заклад адміністративно підпорядковувалася Міністерству сповідань, а канонічно — Київському митрополиту. У навчальні плани було введено обов'язкові курси історії України, української мови, літератури і права, історії Української Церкви, що вимагало відкриття відповідних кафедр [1, с 188 189]. Процес українізації Академії тривав і за часів Директорії. Так, у листопаді 1919 р. був затверджений "Законопроект про обов'язковість української мови в дисертаціях на вчені ступені в Духовній академії".

Так склалися життєві реалії, що більшості проектів нової організації академічного життя не судилося бути реалізованими. У роки громадянської війни місто переходило від однієї влади до іншої, студенти залишали навчання та йшли на фронт. Українська Центральна Рада була не здатна реально допомогти закладу й обмежувалася заявами про її підтримку. Реальну увагу до потреб закладу від представників державної влади проявила Рада Міністрів за часів Гетьманату, яка, бодай частково, фінансувала КДА.

У жахливому становищі у ті роки були члени професорсько-викладацької корпорації КДА. У березні 1919 р. ректор КДА єпископ Василій (Богдашевський) у листі до професора Петроградської Духовної Академії написав сповнені болю та відчаю рядки: "Наукова робота цілковито припинилася, і тепер професори думають лише про те, як би не померти з голоду" [2 с. 263]. Люди, котрі займалися тільки викладацькою та науковою діяльністю, були приречені виживати і рятуватись. Молодші члени академічної корпорації повиїжджали з Києва у відрядження, інші, аби прогодувати сім'ю, йшли в села простими псаломщиками, окремих викладачів харчами постачали парафіяни або студенти КДА, що були вихідцями із сіл. Декому не судилося врятуватися − вони, будучи фізично виснаженими, померли від хвороб, що лютували у той час [1, с 279, 286 287].

Процес занепаду Академії довершила радянська влада, вельми неприязно налаштована до церковної інституції: в останні дні 1919 р. цей вищий духовний заклад України було ліквідовано. Поспішність, із якою нова влада нищила КДА, мала підстави: академічна корпорація, по суті, підтримала окупацію української столиці військами генерала Денікіна (від вересня 1919 р.). Тому одразу ж після зайняття міста більшовицькими військами майно закладу надзвичайно оперативно було описане і невдовзі реквізоване.

Певний час серед професорів закладу існувала думка (точніше, чутка) про можливість приєднання КДА до Українського Університету. Подібну ідею про приєднання тамтешньої духовної академії до університету пропагував у Петрограді професор М. Глубоковський, однак сподівання і київської, і петроградської професури виявилися марними: нова влада рішуче не допускала богословську науку в нову систему освіти.

Декілька членів академічної корпорації ще кілька років збиралися на приватних квартирах, нелегально продовжували заняття, навіть здійснювали захисти дисертацій. Однак із посиленням тиску держави на Церкву вже на початку 1930-х років майже нікого з викладачів і професорів Академії в Києві не залишилося: багато-хто з них померли, декого було репресовано, а дехто виїхав з Києва. На наукову чи викладацьку роботу, споріднену за фахом із колишньою, вдалося влаштуватися хіба що тим професорам, які встигли емігрувати з країни ще

під час революційних подій, наприклад, Федору Титову та Михайлу Поснову. Отже, КДА як освітній і науковий центр остаточно припинила своє існування.

В історії КДА помітну роль відігравали її керівники. Йдеться як про ректорів − безпосередніх її адміністраторів, так і про київських митрополитів. Роль останніх влучно означив дослідник історії закладу А. Жуковський: "Безпосереднім опікуном і начальником для КДА був Київський митрополит, влада якого була не так статутно-формальна, як дійсна". Особливо помітна роль київського ієрарха у перших п'ятдесят літ існування КДА, коли заклад був цілком підпорядкований йому, за його поданням (від 1839 р.) призначали ректора КДА [2, с. 336, 347]. Дехто з них прислужились Академії як добрі покровителі, інші співпрацювали із закладом на науковій ниві.

Отже, Київська Духовна Академія, заснована у 1819 р., стала головним представником нової імперської системи духовної освіти на українських землях, основним досягненням якої став розрив із украй застарілою схоластичною освітою. До кінця 1860-х років, на першому етапі її формування, уся наукова та навчальна робота перебувала під повним контролем центрального духовно-освітнього відомства країни та вищого церковного керівництва.

У цей період на хвилі ліберальних реформ і прагнення модернізувати суспільство (1869 р.) державний апарат дещо послабив контроль над духовними академіями. За умов певної свободи богословської творчості та навчальної діяльності у духовному середовищі сформувався окремий осередок із числа професорсько-викладацького складу, однак, на превеликий жаль невдовзі більшість із цих інтелектуалів забули про себе як про силу, що прагне до максимальної самостійності у визначенні напрямів розвитку освітньої та наукової діяльності.

Наступний (1884 р.) статут духовних академій повернувся до колишньої схеми залежності вищих духовних навчальних закладів. Слід зазначити, що такий розпорядок підтримувала консервативно налаштована частина академічної корпорації. Під час революції 1905 р. баланс сил був на користь лібералів, однак невдовзі консерватори відновили втрачені позиції, запровадивши в академіях свою схему освіти та науки, яка була повністю підпорядкована практично-церковним вимогам.

Висновок. Події 1905 і наступного років зумовили глибокі внутрішні суперечності в професорсько-викладацькій корпорації, засвідчили існування різних, кардинально протилежних поглядів на шляхи розвитку вищої духовної освіти та науки в Російській імперії, що на практиці означало розкол в академічному середовищі, у тому числі в спільноті КДА. Ситуація на користь лібералів змінилася у 1917 р.. У

Київській духовній академії різними способами прагнули українізувати духовну освіту. Однак усіляким нововведенням не судилося бути реалізованими – в державі, де склалась така суспільно-політична ситуація, ані богословській науці не було місця.

Література

1. Титов Ф.И. Имперская Киевская Духовная Академия в ея трехвековой жизни и деятельности (1615 – 1915 г.г.). Исторические записки. – К., 1915. – 423 с.
2. Титов Ф.И. Киевская Духовная Академия в эпоху реформ 1796 – 1869 г.г. – К., 1910. – 875 с.
3. Титов Ф.И. Киевская Духовная Академия в эпоху реформ: 1796 – 1819 г.г. – К., 1910. – 47 с.

В. Дьоміна

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ "Донбаського державного педагогічного університету"

УДК 37(09)

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ МОЛОДИХ ДІВЧАТ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ЕПІТОЛЯРІЇ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

У світлі сучасного стану духовного відновлення України, в умовах повернення до національних і загальнолюдських ідеалів, у центрі уваги педагогічної науки перебуває питання відродження інституту сім'ї, формування світоглядних позицій молодого покоління щодо подружнього життя.

Саме тому у пропонованій статті на підставі педагогічного аналізу епістолярного твору "Лист до дочки" представлена проблема виховання сучасного покоління молодих дівчат.

Автором доводиться актуальність педагогічних порад видатного вченого щодо привчання дівчат до відповідальності, чуйності, вірності, розуміння власного призначення, підготовка їх до ролі дружини та матері. Визначається значення педагога та родини в сучасному процесі формування моральних переконань майбутніх жінок.

Ключові слова: *відповідальність, виховання, лист, моральність.*

В. Демина

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики высшей школы ГВУЗ "Донбасского государственного педагогического университета"

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ДЕВУШЕК В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЕПИТОЛЯРИИ В. СУХОМЛИНСКОГО

В свете современного состояния духовного обновления Украины, в условиях возвращения к национальным и общечеловеческим идеалам, в

центре внимания педагогической науки находится вопрос возрождения института семьи, формирование мировоззренческих позиций молодого поколения относительно супружеской жизни.

Именно поэтому в данной статье на основании педагогического анализа эпистолярного произведения "Письмо к дочери" представлена проблема воспитания современного поколения молодых девушек.

Автором доказуется актуальность педагогических советов выдающегося ученого относительно приучения девушек к ответственности, чуткости, верности, понимания собственного предназначения, подготовка их к роли жены и матери. Определяется значение педагога и семьи в современном процессе формирования нравственных убеждений будущих женщин.

Ключевые слова: *ответственность, воспитание, письмо, нравственность.*

V. Dyomina

candidate of pedagogical Sciences, assistant of the department of Higher Education Pedagogics SHEE "Donbas State Pedagogical University"

THE PROBLEM OF EDUCATIONS OF YOUNG GIRLS IN THE V. SUKHOMLYNSY'S PEDAGOGICAL EPISTOLARY

In light of the current state of spiritual renewal Ukraine, in return to the national and universal ideals, the focus is pedagogical science questions revival of the family, the formation of ideological positions of the younger generation about marriage.

That is why in the proposed article on the basis of pedagogical analysis of epistolary works "Letter to his daughter," presented the problem of education of the current generation of young girls.

The author has relevance pedagogical advice regarding outstanding scientist accustom the girls to responsibility, sensitivity, loyalty, understanding their own purpose, to prepare them for the role of wife and mother. Determine the value of the teacher and the family in the formation of modern moral convictions future women.

Keywords: *education, letter, liability, morality.*

Постановка проблеми. Сучасні процеси реформування виховної галузі педагогічної науки спрямовані на подолання процесу деградації суспільства. Саме тому ґрунтовне вивчення педагогічного досвіду видатного вченого В. Сухомлинського набуває особливої актуальності, оскільки на сторінках його епістолярної спадщини висвітлюється такі важливі питання, як: необхідність морального виховання молоді, формування відповідальності, розуміння кохання як мудрої вічної людської краси. На нашу думку, саме в педагогічно-епістолярному творі

“Лист до дочки” найширше представлена проблема виховання сучасного покоління молодих дівчат.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему морального виховання молоді, підготовку їх до подружнього життя, відовідальності у спадщині видатного педагога В. Сухомлинького висвітлено в таких публікаціях: Я. Запорожець Формування культури взаємовідносин особистості в контексті ідей В. Сухомлинського [1], Т. Кравченко Ціннісні підходи до шлюбних стосунків: стереотипи та реальність [2], О. Петренко Проблема статеворольової соціалізації особистості у педагогічній спадщині В. Сухомлинського [4], І. Чабаненко Формування ціннісного ставлення до любові як складової статевого виховання в педагогічній спадщині В. Сухомлинського [7].

Мета статті: розкрити виховні можливості епістолярної спадщини В. Сухомлинського щодо виховання молодого покоління молодих дівчат.

Виклад основного матеріалу. Передчасна смерть Василя Олександровича завадила педагогові завершити роботу над книгою, яку він планував присвяти батькам як першим і головним вихователям дітей. Попри незакінченість матеріалів, книга під назвою “Батьківська педагогіка” побачила світ. До її змісту війшли оригінальні оповідання, приклади з особистого педагогічного досвіду, а також “Лист до дочки”, в якому педагог висунув і розв’язав важливі педагогічні питання: виховання високої моральності, чистоти почуттів і передусім мудрого кохання.

“Лист до дочки” В. Сухомлинський присвятив хвилюючій темі кохання: батько пояснив доньці, що таке сімейні стосунки, подружня вірність і відповідальність, життєва мудрість. У листі наскрізними є роздуми педагога про дівочу гідність, пристрасть, гордість, недоторканість. Свою важливу місію батько вбачав у тому, щоб його донька пізнала щастя справжнього мудрого кохання, творення нового життя. “Моє заповітне бажання – передати тобі ту життєву мудрість, яку називають умінням жити, – звертався Василь Олександрович до Ольги. – Хочеться, щоб з кожного батьківського слова, як з малого зернятка, народжувалися паростки твоїх власних поглядів і переконань” [5, с. 241].

Використовуючи метод прикладу, педагог спирається на особистий досвід. Батько в листі повідомляє, що його теж в роки ранньої юності хвилювала тема кохання. З ніжною любов’ю вихователь згадує свою бабусю Марію, яка відкрила перед ним світ казки, рідного слова, людської краси. Василю Олександровичу було шістнадцять років, коли він уперше спитав у бабусі, що таке кохання. “Кожну істину вона вміла роз’яснити казкою, – зазначив В. Сухомлинський. – Дивовижна людина, якій я завдячую всім, що увійшло в мою душу прекрасного й мудрого” [5, с. 241].

Людські почуття – різноманітні за характером, структурою і психологічним механізмом сприйняття кожною людиною окремо. Почуття кохання це один із найскладніших видів духовного переживання, найблагородніше з почуттів людини. Розглядаючи його крізь призму естетичного відчуття, ми маємо невичерпне джерело інтелектуальної насолоди. Великий майстер зазначив, що саме здатність людини відчувати чисту людську любов робить її Людиною. Той, хто не вміє кохати, не підноситися до найвищої людської краси, на думку В. Сухомлинського, – є лише істотою, яку народила людина.

Справжнє лихо Василь Олександрович убачав в тому, що молодь, відчувши статевий потяг, прагне до його задоволення, вважаючи, що це і є людське кохання. Людинознавець стверджував, якщо в подружньому житті не буде нічого, крім статевого потягу, то така сім'я буде здатна лише народжувати нещасних дітей. Виховуючи доньку як майбутню дружину й матір, педагог заповідав їй у коханні насамперед убачати мудру любов, відповідальність, духовну красу та високу моральність.

Коріння жіночого духовно-психологічного рабства, на думку Василя Олександровича, іде від емоційного невігластва. Застерігаючи доньку від страшних помилок, мудрий батько наголошував, що дівчині не можна безвладно пливти на хвилі бездумних емоцій і жаги скороминущої втіхи. Прагнення щастя, насолоди, повноти свого духовного життя повинно робити дівчину мудрою і мужньою. "Статевий потяг, – пояснював В. Сухомлинський доньці, – не облагороджений мудрістю і мужністю, – це велике зло, яке підстерігає тебе в житті". На думку педагога, це зло посилюється ще й тим, що юнак просто не готовий морально та духовно до кохання, подружнього життя й батьківства. Фізично готова до батьківства людина, за станом морального розвитку нерідко ще є дитиною. І таку дитину В. Сухомлинський називав страшною, бо будучи дитиною, вона може стати батьком. Таке страшне лихо Василь Олександрович розглядав як суспільну, соціальну проблему.

Із глибин педагогічної мудрості батько радив не лише своїй доньці, а й усім дівчатам бути "розбірливими і перебірливими – не бійтеся цього, якщо тільки ваша розбірливість поєднується з жіночою мудрістю і мужністю, якщо тільки вона не виливається у легковажність" [5, с. 249]. На думку Василя Олександровича, гармонія в сімейних стосунках настане тоді, коли моральним володарем, джерелом високої духовності буде жінка.

У "Листі до дочки" В. Сухомлинський людське життя розглядав як бінарну взаємодію двох сфер. З одного боку, він визначає працю людини на виробництві, її суспільне обличчя і громадянську творчість, її обов'язок перед народом і суспільством, а з другого, – сфери духовно-психологічних і морально-естетичних відносин: сім'я, діти, обов'язок батьків перед

власними нащадками, дітей перед батьками. Педагог наголошував, що у другій сфері свого життя людина нерідко є невігласом, негідником чи рабом, і кожна така вада – це соціальне зло. Саме в гармонійній, єдності суспільної сфери особистості з її внутрішнім, духовно-психологічним і морально-естетичним обличчям народжується високоморальна, гідна людина [5, с. 244].

Уже з часів отроцтва й ранньої юності В. Сухомлинський вважав необхідним виховувати та розвивати моральність і духовність, формувати загальнолюдські цінності як домінанту у структурі особистості, бо саме розвиненість духовно-психічної та морально-етичної сфери слугує підґрунтям для почуття мудрої любові. Звертаючись до доньки, він прохав її замислитися над тим, що необхідно "творити свої власні сили, сили своєї душі для любові, яку треба пронести через усе життя" [5, с. 248].

Торкаючись тонкої та делікатної сфери інтимного життя людини, В. Сухомлинський указав на необхідність виховання культури бажань особистості. "Кохання людське – це висока людська культура, – стверджував педагог. – По тому, як людина любить, можна зробити безпомилковий висновок про те, яка вона людина. Тому що в коханні найбільш яскраво виявляється відповідальність за майбутнє" [5, с. 251].

Наводячи велику галерею життєвих прикладів, В. Сухомлинський прагнув застерегти доньку від помилок, яких припускається багато дівчат і за які їм доводиться дуже дорого платити: щастям, радістю, здоров'ям, а іноді й життям. "Кохання людське, – наголошував педагог, – повинно бути не тільки красивим, відданим, вірним – а й мудрим і обачливим" [5, с. 244]. Батько заповідав пам'ятати, що в світі існує не лише краса і благородство, а й зло, підлість, тому серце дівчини має бути як добрим, так і вимогливим.

Педагог-гуманіст на сторінках "Листа до дочки" намагався розкрити природу "страшної бабської філософії": "Він мене б'є, а я його кохаю". В. Сухомлинський зазначив, що боляче і страшно зустрічатися з нею у житті, таке приниження Людини є шляхом до деградації не лише окремої нації, а і людства в цілому.

Причиною появи страшного духовного рабства жінки, нерозвиненості моральної сфери особистості людинознавець бачив у недосконалості виховної роботи школи й сім'ї. Процес формування найважливішого людського почуття відбувається стихійно. Василь Олександрович зазначає, що, як правило, тонкі питання кохання вчителі та батьки обходять,а для деяких – це взагалі заборонена тема. Висловлюючи думки щодо місії школи у інтимній сфері людського життя – духовної підготовки до шлюбу, сім'ї, дітонародження, виховання дітей, педагог-гуманіст наголошував, що школа, не робить найголовнішого – не вчить жити.

Загальноприйнятою істиною є те, що коли юнак склав іспити й отримав атестат, то він готовий до життя; а дівчина, коли навчилася виконувати складну чоловічу роботу, одразу відчуває себе рівною з чоловіком, і ця рівність забезпечить моральну незалежність і щастя. Таке твердження, на думку В. Сухомлинського, є хибним і не припустимим, бо найголовнішим у житті людини він вважав творення людини, продовження себе в дітях. Учителі сприймають своїх учнів лише як дітей, а не як завтрашнього громадянина, чоловіка чи жінку, батька чи матір.

В. Сухомлинський з біллю у душі визнавав, що сімнадцятирічні учні йдуть в доросле життя зрілими фізично для того, щоб народжувати дітей, але незрілими духовно, щоб кохати й виховувати. На думку педагога, саме в єдності кохання та виховання полягає творення людини – найскладніша й найрадісніша праця. Вчений наполягав на тому, що завданням школи є виховати людину в її гармонійній єдності: громадянина і трудівника, люблячого й вірного чоловіка і батька, і матір.

В. Сухомлинський вважав сім'ю найголовнішою ланкою процесу виховання дитини, формування в неї громадянських, духовних, моральних, естетичних почуттів. Запорукою правильного сімейного виховання на думку педагога є взаємини між батьками, які ґрунтуються на взаємоповазі, турботі, розумінні, коханні. Вчений наполягав на необхідності моральної підготовки молоді до створення сім'ї та виконання відповідальної місії батьків.

О. Петренко зауважує, що любов між подружжям як передумова любові до дітей сама по собі не є силою, яка сприяє правильному їх вихованню. Тільки злиття воєдино батьківської любові та родинного обов'язку сприяють гармонійному розвитку дитини. [3, с. 26]

Великим досягненням В. Сухомлинського як педагога-гуманіста стало створення в Павлиській школі духовного культу Матері. Материнство розглядалося педагогом як найвищий рівень духовного та фізичного розвитку жінки. Особистість жінки, інтелектуально розвинутої, високоморальної, творчої, лише в поєднанні з виконанням ролі матері, на думку В. Сухомлинського, досягає гармонійності, соціальної значущості.

Проблема материнства є надзвичайно складною. Народжуючи дитину, жінка повинна мати не лише високий рівень моральної, інтелектуальної, естетичної культури, а й зуміти передати це своїй дитині. Готовність до найвідповідальнішої роботи – творення людини, громадянина – є важливою ланкою щасливого материнства. Виховання любові до рідної землі, родини, свого народу; виховання громадського обов'язку перед країною, суспільством; формування об'єктивних уявлень про історію розвитку власної нації; вироблення високої етики міжнаціональних стосунків; слугування загальнолюдським ідеалам – усе це материнський обов'язок, яким жінка дарує майбутнє не лише нації, а й людству.

Швейцарський педагог Й. Песталоцці був переконаний, "що лише мати може закласти основу морального виховання людини. Материнський інстинкт опирається на чуттєве сприйняття і є природним засобом морального виховання" [6, с. 299]. Педагог зауважував, що природовідповідна турботливість матері про власну кровинку має знаходитися у гармонії її розуму і серця.

Провідне місце у вихованні майбутньої матері В. Сухомлинський надає формуванню почуття відповідальності. Педагог стверджував, що з перших хвилин, коли в дівчині починає прокидатися жінка, їй необхідно пам'ятати, що тепер вона відповідає не лише за себе, а й за ту майбутню людську істоту."Так призначено природою, – стверджував педагог, – але природа – це лише будівельний матеріал для творення прекрасного – майбутнього людського життя, – а творити ж тобі, майстром-скульптором бути тобі разом з тією людиною, яка покохає тебе і яку покохаєш ти" [5, с. 247].

Мати відіграє найважливішу роль у житті дитини, її психологічна готовність до виховання є важливим фактором у процесі формуванні моральних переконань особистості. На думку О. Петренко, головне у вихованні – створити у дитини відчуття того, що її люблять і про неї турбуються, забезпечити теплий емоційний контакт між матір'ю і дитиною [3, с. 19].

У зміст поняття материнської любові видатний гуманіст укладав одухотворену високу сутність, яка спроможна вдихнути в маленьку істоту людину красу. Дитина – це спадкоємець роду, маленька частинка генетичного ланцюга цілої нації, і її народження насамперед педагог розглядав у контексті важливої відповідальності перед усіма минулими і прийдешніми поколіннями. В. Сухомлинський стверджував, що "дівчина з молоком матері повинна увібрати в себе ту істину, що кохання – це відповідальність". Видатний педагог вважав, що маленька людина повинна розуміти, що кожен її вчинок накладає певний відбиток на оточуючих людях: друзях, товаришах, учителях, батьках. На думку Василя Олександровича це є складний процес творення духовних сил людини.

Формуючи правильне розуміння кохання, сімейного життя й материнства, Василь Олександрович порівнював жінку з майстром-скульптором, яка тримає у своїх руках благородний камінь мармур. І саме вона може зробити з цього каменю прекрасну квітку, троянду, яка не буде поступатися своєю красою живій, запашній. Педагог стверджував, що майстер-скульптор бачить квітку в мертвому шматку каменя, і лише після його величезних зусиль із глибини мертвої матерії виступлять обриси живої краси – краси рукотворної, краси, створеної людиною. Кохання, на думку педагога, і є цією рукотворною красою.

Висновок. Епістолярій видатного вченого В. Сухомлинського несе у собі могутній виховний потенціал, наскрізною лінією якого є шанобливе ставлення до жінки, жінки-матері. Слід відзначити, що видатний педагог-гуманіст мав своє особливе бачення щодо проблем виховання молодих дівчат, майбутніх матерів, яке він вдало виклав у епістолярному творі "Лист до дочки". У листі В. Сухомлинський розкривав біологічну сутність жінки, її духовне багатство і красу. Жінка – оберег будь-якої сім'ї. Від неї, від її ролі в родині залежить мир і злагода, а в кінцевому рахунку могутність нашого суспільства.

Виховання людської гідності, відповідальності, працьовитості має стати пріоритетом у сумісній виховній роботі школи та сім'ї. У виховній системі роботи Павлиської середньої школи цей напрям знайшов свою реалізацію завдяки впровадженню в навчально-виховний процес нових на той час педагогічних технологій, завдяки яким школа стала освітнім і соціокультурним центром.

В. Сухомлинський великої уваги приділяв роботі по формуванню педагогічної культури батьків, організації родинного виховання. Зустрічаючись із батьками педагог завжди прагнув дати добру пораду, подякувати за правильне виховання дітей тощо. Він був переконаний, що результатом вдалого родинного виховання є повна передача високої моралі та духовності в соціум, поширення їх. Вплив сім'ї на виховання та формування гармонійно розвиненої особистості є надзвичайно важливим.

Література

1. Запорожець Я. Формування культури взаємовідносин особистості в контексті ідей В. О. Сухомлинського / Я. Запорожець/ Херсонський державний університет: зб. наук. пр. – Херсон, 2009р. — Вип. 53. — С. 208-213.
2. Кравченко Т. Ціннісні підходи до шлюбних стосунків: стереотипи та реальність / Т. Кравченко / Херсонський державний університет: зб. наук. пр. – Херсон, 2009р. — Вип. 53. — С. 414-417.
3. Петренко О. Виховання любові до матері у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Оксана Борисівна Петренко; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 1999. – 203 с.
4. Петренко О. Проблема статеворольової соціалізації особистості у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського : монографія / Оксана Борисівна Петренко. – Рівне : РДГУ. Видавець Олег Зень, 2008. – 191 с.
5. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / Василь Олександрович Сухомлинський; [вступ. стаття В. Ф. Шморгун]. – К. : Рад. школа, 1978. – 263 с.
6. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.
7. Чабаненко І. Формування ціннісного ставлення до любові як складової статевого виховання в педагогічній спадщині В. Сухомлинського / І. Чабаненко / Херсонський держ. ун-т: зб. наук. пр. — Херсон, 2009. — Вип. 54. – С.233-237.

Л. Бурчак

старший викладач кафедри біології та основ сільського господарства Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка

УДК 371.134

ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано модель процесу формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти, обґрунтовано її структурні елементи: мета, підходи, дидактичні принципи, методи і засоби, компонентні складники, етапи формування дослідницької компетентності, науково-дослідницька робота студентів (аудиторна та позааудиторна), рівні сформованості дослідницької компетентності (низький, достатній, високий), результат; експериментально доведено ефективність упровадження моделі процесу формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в навчальний процес педагогічного університету.

***Ключові слова**: модель, компонентні складники, підходи, дидактичні принципи, методи і засоби, дослідницька компетентність.*

Л. Бурчак

старший преподаватель кафедры биологии и основ сельского хозяйства Глуховского национального педагогического университета им. А. Довженко

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.

В статье проанализировано модель процесса формирования исследовательской компетентности будущего учителя химии в системе высшего образования, обоснованно ее структурные элементы: цель, подходы, дидактичные принципы, методы и средства, компоненты, этапы формирования исследовательской компетентности, научно исследовательская деятельность студентов (аудиторная и позааудиторна), уровни сформированности исследовательской компетентности (низкий, достаточный, высокий), результат; экспериментально доказана эффективность внедрения модели процесса формирования исследовательской компетентности будущего учителя химии в учебный процесс педуниверситету.

***Ключевые слова**: модель, компоненты, подходы, дидактичные принципы, методы и средства, исследовательская компетентность.*

L. Burchak
senior lecturer of department of biology and bases of agriculture of Glukhiv of national pedagogical university of the name of Oleksandr Dovzhenko

EFFICIENCY OF INTRODUCTION OF MODEL OF PROCESS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE TEACHER OF CHEMISTRY IN SYSTEM OF THE HIGHER EDUCATION/

In article it is analysed model of process of formation of research competence of future teacher of chemistry in system of the higher education, reasonably its structural elements: purpose (forming of research competence of future teacher of chemistry), approaches, didactic principles, methods (cognitive, creative, control and reflective), means (analytical, motivational, meaningful, organizational-operating, final) and stages of formation of research competence, scientifically research activity of students (classroom and independent), *components (motivational-evaluative, cognitive, operating), levels of formation of research competence (low, sufficient, high), result; efficiency of introduction of model of process of formation of research competence of future teacher of chemistry in educational process is experimentally proved to a teachers training university. Their efficiency in educational process is experimentally tested.*

***Key words:** model, components, approaches, дидактичные principles, methods and means of research competence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Основною метою вищої освіти визначено сьогодні підготовку кваліфікованого компетентного педагога, конкурентоздатного на ринку праці, здатного здійснювати дослідницьку роботу, знаходити ефективні методи і форми навчально-виховного процесу.

Формування у випускників вищих навчальних закладів освіти вмінь та навичок дослідницької діяльності розглядаємо як одне з основних завдань підготовки майбутнього вчителя. Освіченість, знання і вміння використати їх на практиці в ринкових умовах розглядають як засіб для конкурентоздатної діяльності, для утвердження особистості в житті [3, с. 81].

Результати проведеного нами пілотажного дослідження показали недостатню сформованість дослідницької компетентності майбутніх педагогів, зокрема, учителів хімії: високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента дослідницької компетентності має лише 20,0% майбутніх фахівців; когнітивного компонента – 18,9%; діяльнісного компонента – 15,2%. З'ясовано, що у значної кількості респондентів спостерігається відсутність стійкого інтересу до

дослідницької діяльності з хімії, хоча більшість із них указує на її обов'язковість; не всі вміють проводити наукове дослідження і недостатньо володіють дослідницькими вміннями, не усвідомлюють їх значення для подальшої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У психолого-педагогічній літературі проблема компетентності не нова. Як багатомірний феномен компетентність ґрунтовно досліджена в роботах В.П. Бездухова, С.У. Гончаренка, І.О. Зимньої, А.К. Маркової, О.В. Овчарук, О.Я. Савченко, А.В. Хуторського та ін. Певні аспекти формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії розглядаються в працях О.М. Бабенко, О.А. Блажка, Н.М. Буринської, Л.П. Величко, А.К. Грабового, Н.І. Лукашової, О.С. Максимова, Ю.А. Романенко, П.В. Самойленка, В.І. Старости, С.В. Стрижак, Н.Н. Чайченко, Н.І. Шиян, О.Г. Ярошенко та ін. Попри здобутки, що досягнуті в теорії та педагогічній практиці, процес формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії у вищій школі розроблений частково, а саме, відсутній єдиний підхід щодо розуміння сутності дослідницької компетентності, її компонентних складників тощо.

Формулювання цілей статті. Проаналізувати модель процесу формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти та експериментально довести ефективність її впровадження в навчальний процес педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії використані продуктивні методи: когнітивні (евристичного спостереження, порівнянь, гіпотез, аналогій, конструювання понять тощо), креативні (залучень, мозкового штурму, евристичних запитань, різнонаукового бачення), контролю і рефлексії. Їх розглядаємо як необхідні, діяльнісні, міцні, постійно актуальні, що забезпечують продуктивне засвоєння знань та умінь майбутнього фахівця.

Організацію підготовки майбутнього вчителя хімії як дослідника здійснено згідно з дидактичними принципами навчання у вищій школі: науковості, систематичності й системності, свідомості, активності й самостійності, наочності, ґрунтовності, зв'язку навчання з практичною діяльністю, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання. До принципів, що забезпечують формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії у проведеному дослідженні також віднесено: діалогічності, компенсаторності, багаторівневості та прогностичності.

Найбільш ефективними підходами, що сприяли формуванню дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії, визначено наступні: компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно-розвивальний, акмеологічний й герменевтичний.

Компетентнісний підхід спрямований на формування умінь вирішувати дослідницькі проблемні ситуації студентами. Системний підхід забезпечує взаємозв'язок та взаємодію навчального та позанавчального процесів з психолого-педагогічних та хімічних дисциплін, а також процес саморозвитку студентів під час навчання у ВНЗ. Діяльнісний підхід дозволяє залучати студентів до активної науково-дослідницької діяльності протягом їхнього навчання у вищій школі та в подальшій педагогічній роботі. Особистісно-розвивальний підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, їх здібностей, інтересів, потреб для досягнення результату в дослідницькій діяльності з професійно-орієнтованих дисциплін. Акмеологічний підхід застосовується для спрямування розвитку студентів на досягнення максимальної особистісної та професійної самореалізації під час навчання у вищій школі. Герменевтичний підхід спрямований на розвиток власних здібностей майбутніх учителів до розуміння, підвищення культури професійного мислення.

Процес формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти проходив поетапно і включав п'ять етапів: мотиваційний, аналітичний, змістовий, організаційно-діяльнісний, завершальний. На кожному з указаних етапів діяльність викладача і студентів визначалася метою, змістом діяльності, умовами успішності й очікуваним результатом.

До *засобів* формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії віднесено: лекції та лабораторно-практичні заняття з проблем організації наукових досліджень, самостійна робота студентів; педагогічна практика; пошуково-дослідницькі завдання; спецкурс «Підготовка майбутнього вчителя хімії до дослідницької діяльності», авторський методичний посібник «Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії», науковий хімічний гурток, курсові, бакалаврські, дипломні, магістерські роботи з психолого-педагогічних і хімічних дисциплін тощо.

Охарактеризовані дидактичні принципи, підходи, методи та засоби, а також етапи процесу формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії, взаємопов'язані між собою і відображені у відповідній моделі (рис.1) [1, с. 10].

Рис. 1. Модель процесу формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти

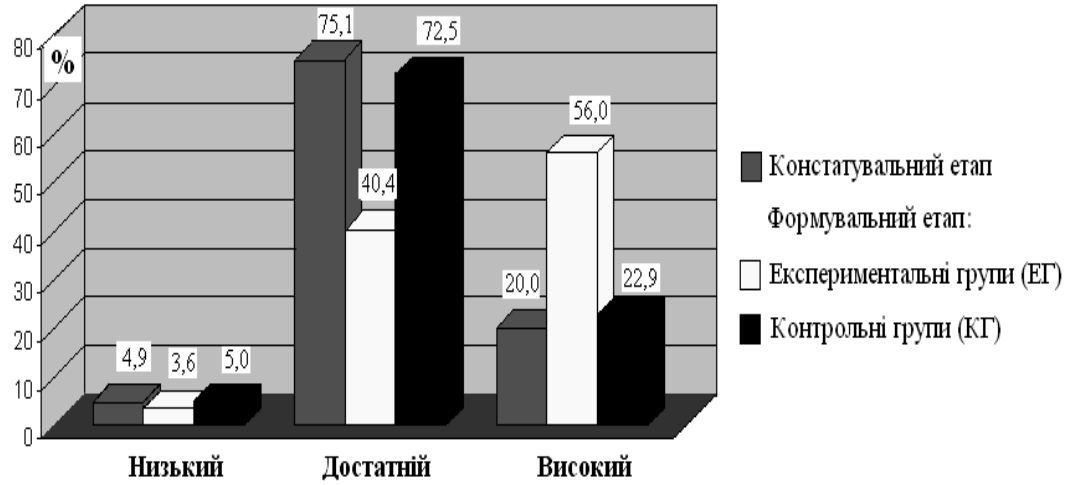

Рис. 2. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента дослідницької компетентності

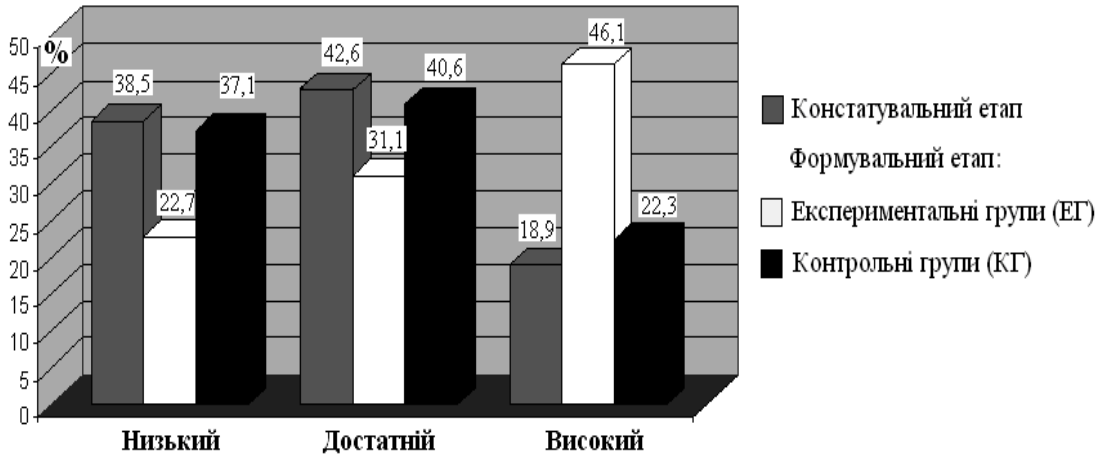

Рис. 3. Рівні сформованості когнітивного компонента дослідницької компетентності

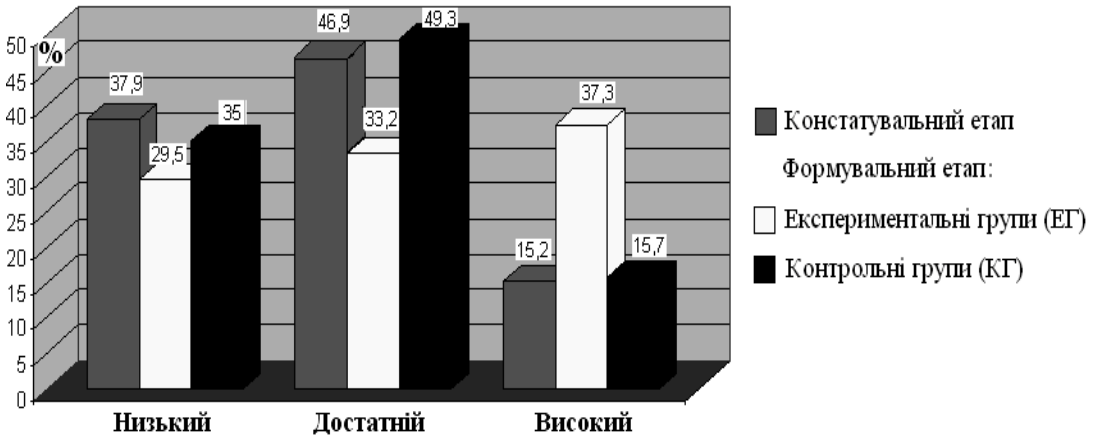

Рис. 4. Рівні сформованості діяльнісного компонента дослідницької компетентності

Представлена модель була спрямована на формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти (зокрема, компонентних складників дослідницької компетентності - мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний).

В експериментальному дослідженні брали участь 442 респонденти двох категорій: 390 студентів I–V курсів різних педагогічних університетів України; 52 вчителя хімії Сумської обл., Полтавської обл.

Згідно із завданнями формувального етапу педагогічного експерименту було визначено експериментальні (ЕГ) й контрольні (КГ) групи. Загальний обсяг вибірки становив 197 студентів контрольних груп та 193 студенти експериментальних. При цьому групи обиралися приблизно однакові за успішністю, з однаковим рівнем сформованості дослідницької компетентності студентів.

За результатами формувального експерименту встановлено, що значно збільшилися показники саме високого рівня сформованості компонентів дослідницької компетентності: високий рівень мотиваційно-ціннісного компонента збільшився на 36,0%, когнітивного – на 27,2%, діяльнісного – на 22,1%. Порівняння результатів констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту дозволило виявити динаміку рівнів сформованості як кожного компонентного складника окремо (рис. 2, 3, 4), так і рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в цілому (табл.1).

Таблиця 1

Узагальнені дані рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії

Рівні	Констатувальний експеримент, %	Формувальний експеримент, %	
		Експериментальні групи (ЕГ)	Контрольні групи (КГ)
Низький	27,1	18,6	25,7
Достатній	54,9	34,9	54,1
Високий	18,0	46,5	20,2

Для перевірки ефективності процесу формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії використано методи математичної статистики, зокрема, критерій Пірсона, що дозволив визначити різницю в рівнях сформованості компонентів дослідницької компетентності студентів експериментальних і контрольних груп [2].

Провівши відповідні розрахунки, отримали: для мотиваційно-ціннісного компонента $T_{сп} \approx 57,58$ ($T_{кр}$=24,73), для когнітивного компонента $T_{сп} \approx 40,33$ ($T_{кр}$=33,41), а для діяльнісного компонента $T_{сп} \approx$

57,58 ($T_{кр}$=33,41). Це свідчить про те, що після проведення формувального етапу експериментальні й контрольні вибірки мають статистично значущі відмінності, оскільки $T_{сп} > T_{кр}$.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напряму. Розроблений та обґрунтований процес формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти є ефективним, а отже, заслуговує на впровадження його в практику підготовки майбутнього вчителя хімії у вищих навчальних закладах освіти. Вважаємо, що подальшої розробки потребує методичний супровід, зокрема програмних педагогічних засобів, підручників і посібників на електронних носіях, що забезпечують викладання спецкурсу «Підготовка майбутнього вчителя хімії до дослідницької діяльності».

Література

1. Бурчак Л.В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.В. Бурчак. – Полтава, 2011. – 20 с.

2. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях : Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М. : Просвещение, 1977. – 136 с.

3. Петренко В.В. Лабораторні заняття як організаційна форма експериментальної підготовки студентів-першокурсників біологічного факультету [Електронний ресурс] / В.В. Петренко // Вісник Запорізького національного університету – 2008. – № 1. - С. 208-211. – Режим доступу до журналу:http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vznu/ped/2008_1/vypusky/2008-26-06/petrenko.pdf

І. Єлдинова

аспірант кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університет імені Г.С. Сковороди

УДК 378.31(430)

ВНЕСОК ПРИВАТНИХ ФОНДІВ ТА АСОЦІАЦІЙ У РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

У статті подається інформація про найвідоміші й потужні університети Німеччини, особливості організації навчання в них, а також науково-дослідну роботу. Характеризується внесок приватних фондів та асоціацій у розвиток освіти та науки в університетах.

Ключові слова: *університет, приватні фонди, асоціації, Німеччина.*

И. Елдынова
аспирант кафедры истории педагогики и сравнительной педагогики Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды

ВКЛАД ЧАСТНЫХ ФОНДОВ И АССОЦИАЦИЙ В РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ

В статье предоставляется информация о самых известных и мощные университеты Германии, организации обучения в них, а также научно-исследовательскую работу. Характеризуется вклад частных фондов и ассоциаций в развитие образования и науки в университетах.

Ключевые слова: *университет, частные фонды, ассоциации, Германия.*

I. Eldynova
graduate student of history pedagogy and comparative pedagogy Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda

CONTRIBUTION PRIVATE FOUNDATIONS AND ASSOCIATIONS IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN GERMANY

This article provides information about the most famous and powerful German universities, organizations, training them, and research work. Characterized by a contribution from private foundations and associations in the development of education and science in the universities.

Key words: *university, private foundations, association, Germany.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Німецька система освіти, у тому числі й вища, починаючи з першої половини XIX століття, безумовно, вважається однією з кращих у світі. Ефективність вищої освіти Німеччини зумовлюється низкою чинників, а саме: підвищенням статусу та якості вищої освіти; базуванням системи вищої освіти на трьох засадах: науковому дослідженні, навчанню та практиці; залученням вищого відсотка молоді до отримання вищої освіти; орієнтацією структури та змісту начальних планів та програм на міжнародні перспективи та європейські стандарти; орієнтацією навчального процесу на отримання практичних навичок; зростаючою ініціативою щодо підтримки міжнародних проектів; гнучкістю в організації навчального процесу; здатністю вищих навчальних закладів швидко реагувати на потреби економіки, які постійно змінюються; акцентом на вивчення фундаментальних дисциплін, необхідних в багатьох професіях, а не на здобуття вузькоспеціальних навичок; мобільністю студентів за рахунок навчання та проходження практики за кордоном; розширенням можливостей для вивчення іноземних мов; введенням національних рамок кваліфікацій тощо. Саме цим і зумовлюється актуальність обраної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз історико-педагогічної літератури [1-4] (Н. Абашкина, С. Титович, К. Хюфнер, Н. Яремчик та ін.) та електронних ресурсів [5-8] дає змогу проаналізувати й простежити внесок приватного сектору в розвиток сучасної вищої освіти Німеччини.

З огляду на це, **мета статті** полягає в аналізі внеску приватних фондів та асоціацій у розвиток освіти Німеччини на межі тисячоліть.

Виклад основного матеріалу. Німеччина з її стародавніми університетами завжди була привабливою для тих, хто бажає одержати класичну вищу освіту. І справа не тільки в традиціях. Важливу роль відіграє та обставина, що, на відміну від більшості інших країн Західної Європи, у Німеччині іноземці у державних навчальних закладах навчаються безкоштовно.

Особливо привабливим навчання в Німеччині робить доступність вартості і в той же час – якість отриманих знань. Система освіти Німеччини була зразком побудови навчання для всього світу. Протягом багатьох років до її структури вносилися мінімальні корективи, при цьому залишались загальні принципи організації і статути. У Німеччині іноземцям достатньо легко вступити до університету, необхідний мінімум для навчання – це знання німецької мови, яку можна вивчити там же, на спеціальних курсах. Для дорослих особливо затребуваним є навчання в університетах Німеччини, бізнес-освіта і вивчення ділової німецької мови.

У Німеччині налічується більш ніж 320 ВНЗ, де навчається близько 2 млн. студентів, з яких 165 тис. приїжджають із-за кордону. Німеччина посідає четверте місце у світі за кількістю іноземних студентів (після Великої Британії, США та Франції). 56% іноземних студентів – вихідці з європейських країн.

Питання культури та освіти в Німеччині належать до компетенції шістнадцяти федеративних земель, тому умови та програми навчання в різних землях можуть відрізнятися. Питаннями координації політики в галузі освіти займається спеціальний орган – Постійна конференція міністрів культури земель, – який також стежить за тим, щоби планка якості освіти в масштабах всієї країни залишалася на високому рівні.

Німецькі виші представлені наступними закладами: університети (Universitat), у тому числі технічні (Technische Universitat), вищі спеціальні школи (Fachhochschule), приватні університети, а також різні спеціалізовані ВНЗ, включаючи педагогічні, теологічні, музичні, художні, кінематографічні тощо. Спортсменів, журналістів і лікарів готовлять як на відповідних факультетах університетів, так й у декількох спеціалізованих навчальних закладах (Sporthochschule, Medienhochschule тощо). [1]

Політика держави дозволяє якомога тісно поєднати процес навчання та проведення наукових досліджень, адже в країні важливими осередками новітніх розробок є вузи.

Академії наук — це товариства вчених та позауніверситетські дослідницькі установи одночасно. Їх метод роботи, що базується на постійності, незалежності та високих наукових стандартах, дозволяє їм приймати науково-дослідницькі проекти, які потребують тривалого часу та унікальних ресурсів. До них, наприклад, належать: випуск наукових словників; словників та критичних видань до творів великих мислителів та музикантів; проведення природничонаукових довготривалих досліджень. Таким чином, Академії створюють довідковий апарат у певній галузі чи теоретичний фундамент для використання їхнього доробку іншими вченими та громадськістю. У роботі ними використовуються маловідомі фонди, специфічне обладнання чи рідкісні матеріали, для проведення власних досліджень, у наукових обговореннях чи ж для особливих для дисципліни постановки проблем та обробки питань [4, 38-44].

Потужна науково-технічна база завжди була притаманна німецьким вузав. Тому Німеччину по праву називають країною вузів, учених і мислителів. Витоки такого твердження беруть початок ще з глибокої давнини. Ще в період Середньовіччя до університетів Гейдельберга, Кельна чи Грайфсвальда стікалося студентство зі всієї Європи. До речі, Гейдельберзький університет, заснований у 1386 році функціонує й понині та є найпрестижнішою школою юриспруденції у Європі.

До найвідоміших університетів Німеччини слід віднести Берлінський університету імені Гумбольдта, Гамбурзький приватний університет логістики, Берлінський вільний університет, Університет імені Ґеорґа-Авґуста в Геттінгені, Мюнхенський університет імені Людвіґа та Максиміліана, Мюнхенський технічний університет та ін. [7]

Фінансова підтримка студентів, що здійснюється в рамках Федерального закону про стимулювання (Bundesausbildingsförderungsgesetz, BaföG), прийнятого в 2001 р., також забезпечується спільно федеральним центром (65%) і землями (35%), і складає щомісячно близько 300 євро (у вигляді грошових дотацій та кредиту, що надаються в рівних долях) за умови надання документа, що засвідчує низький рівень доходів сім'ї студента. Однак багато студентів, причому як німецьких, так і іноземних, мають можливість підробляти під час навчання. Існують спеціальні студентські біржі праці, які допомагають у пошуку роботи (Arbeitsvermittlung für Studenten). За статистикою 62% німецьких студентів підробляють, щоб самостійно фінансувати своє подальше навчання.

В умовах зростаючої тенденції до децентралізації управління освітою та зростаючого державного недофінансування сфери вищої освіти, німецькі вузи отримують все більшу автономію у вирішенні фінансових питань і управління власними ресурсами (ще в 1994 р. Постійна конференція міністрів освіти і культури ФРН прийняла «Одинадцять тез фінансової автономії вищих навчальних закладів»). Ця тенденція поступово поширюється і на основні фонди вузів, які поки що залишаються переважно власністю земель.

У відповідності з принципом, який вперше висунув відомий реформатор прусських вузів XIX ст. Вільгельм фон Гумбольдт, навчання і наукова робота в університетах взаємопов'язані.

Приватна ініціатива в галузі освіти спрямована на посилення співробітництва вузів з дослідницькими центрами і промисловими фірмами. Це співробітництво здійснюється у формі спільних досліджень, стажувань працівників фірм у вузах, а студентів та молодих вчених - на фірмах (особливо це характерно для професійних вищих шкіл, технічних університетів), створення при вузах демонстраційних і консультаційних центрів. Ряд німецьких фондів і асоціацій (наприклад, Фонд Олександра фон Гумбольдта, Фонд ім. Конрада Аденауера, Фонд ім. Фрідріха Еберта, Товариство Макса Планка, Німецьке науково-дослідне суспільство) [6]. надають німецьким і зарубіжним студентам, і вченим спеціальні стипендії для проведення наукових досліджень і підвищення академічної кваліфікації. Велика увага в Німеччині приділяється міжнародним академічним обмінам студентами та вченими. Зокрема, до завдань Німецької служби академічних обмінів (Deutscher Akademischer Austausch Dienst, DAAD [5], Представництво DAAD в Україні, [5]) входять залучення іноземної молодої наукової еліти для навчання й науково-дослідної діяльності в Німеччині, підвищення кваліфікації молодих німецьких учених у дусі відкритості і взаєморозуміння, допомога країнам, що розвиваються і країнам-реформаторам у Центральній і Східній Європі в побудові працездатних структур в галузі вищої освіти, а також підтримка германістики, німецької мови, літератури та країнознавства в іноземних вищих навчальних закладах.

Аналіз історико-педагогічних джерел та сучасних електронних ресурсів, свідчить про те, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти освітній ландшафт Німеччини представлений не лише державними, а й недержавними університетами, до яких належать церковні та приватні вузи. На сьогоднішній день у приватних вищих навчальних закладах Німеччини навчаються близько 100 тисяч студентів, багато з яких – іноземці.

Історія приватного сектору вищої освіти в Німеччині відносно молода. Перший німецький вуз "приватного" характеру - Університет Віттен-Хердеке (Universität Witten-Herdecke) - виник лише у 1982 році. Він існує і до цього дня. Взимку 2008 вуз став об'єктом багатьох критичних публікацій, оскільки опинився на межі банкрутства. Університет Віттен-Хердеке не закрився, однак його керівництву довелося вдатися до скорочень персоналу та інших методів економії.

Сектор приватної освіти в Німеччині розвивається швидкими темпами. З 2000 року відповідну акредитацію в Німеччині отримували в середньому шість нових приватних вузів на рік. Сьогодні їх - понад 80. Для порівняння: число державних університетів у Німеччині становить понад 360 установ [2].

Навчання в приватних вузах відрізняється в першу чергу індивідуальним підходом до студентів. "На відміну від державних університетів, де професори завантажені і до них можна звернутися тільки в їх прийомні години один раз на тиждень, студенти-"приватники" у будь-який час можуть зв'язатися з викладачами по електронній пошті або по телефону", - говорить Пірет Леес. За інформацією Німецького товариства сприяння учням вузів (Deutsches Studentenwerk), в держуніверситеті, на одного професора може приходитися в середньому до 60 студентів. У приватних вузах це число в шість разів менше [8].

Однією з відмінних рис приватних університетів Німеччини є міжнародна спрямованість і викладання англійською мовою. Саме тому приватні вузи Німеччини так популярні серед іноземців. Ще один плюс – тісна співпраця приватних вищих навчальних закладів зі сферою бізнесу. Багато викладачів одночасно є керівниками великих компаній, а значить, їх студенти можуть пройти практику в престижній фірмі і навіть у подальшому влаштуватися туди на роботу.

Крім того, у приватних вузах дуже сильно розвинена корпоративна культура. Не секрет, що випускники престижного приватного університету, які працюють у великих концернах, охоче беруть на роботу вихідців зі своєї альма-матер. А студенти, які закінчили, наприклад, Вищу юридичну школу імені Буцеріуса в Гамбурзі (Bucerius Law School) або Університет Цепеліна у Фрідрихсхафені (Zeppelin University), у роботодавців дуже популярні.

Принципом навчання в німецькому вузі є так звана «академічна свобода», яка дозволяє будь-якому студентові самостійно вибрати дисципліни для вивчення, поєднувати навчання з науковою роботою.

Отримавши диплом в німецькому вузі, студент-іноземець може продовжити навчання в аспірантурі, протягом року йому надається можливість знайти роботу в Німеччині або в інших країнах Європейської співдружності.

У Німеччині існує багато фондів, завданням яких є фінансова підтримка обдарованих студентів (Begabtenfoerderung).

Ряд німецьких фондів і організацій (наприклад, Фонд Олександра фон Гумбольдта, Фонд імені Конрада Аденауера, Фонд імені Фрідріха Еберта, Товариство Макса Планка, Німецьке науково-дослідне товариство) надає вітчизняним та іноземним студентам і вченим спеціальні стипендії для проведення наукових досліджень і підвищення академічної кваліфікації. На відміну від німецьких абітурієнтів, іноземці під час вступу до ВНЗ Німеччини повинні скласти обов'язковий іспит з німецької мови (DSH-Prufung).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз історико-педагогічних джерел, електронних ресурсів дає змогу схарактеризувати організацію навчальної, науково-дослідної роботи найвідоміших університетів Німеччини, визначити матеріальну та наукову базу в роботі університетів. Виокремити та схарактеризувати окремі приватні фонди, які надають стипендії та гранти на проведення науково-дослідної роботи, написання наукових робіт, організацію конференцій тощо.

Щодо перспективної тематики подальших наукових пошуків можна віднести питання порівняльного аналізу внеску приватних осіб та фондів у розвиток вищої освіти України та Німеччини.

Література

1. Абашкина Н.В. Система народного образования в Федеративной Республике Германия // Н.В. Абашкина. Система народного образования в Западных странах на современном этапе (капиталистические и развивающиеся страны). – К., 1990. – С. 62–69.

2. Титович С. Финансирование образования в Федеративной республике Германии / С. Титович // Народное образование. – 1990. – № 12. – С. 160–164.

3. Хюфнер К. Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині // К. Хюфнер. Вища школа. - 2005. - № 6. - С. 97-117.

4. Яремчук Н. Знайомимося з системою освіти Німеччині // Н. Яремчук. Обдарована дитина. - 2007. - № 3. - С. 38-44.

5. Deutscher akademischer Austausch Dienst. Стипендії DAAD. [електронний ресурс] / Deutscher akademischer Austausch Dienst // Стипендії DAA/D. Режим доступу: http: // www. daad.de/stipendien. – Заголовок з екранаhttp://www.daad.de

6. Alexander von Humboldt-Stiftung. Über die Stiftung. [електронний ресурс] / Alexander von Humboldt-Stiftung // Über die Stiftung. Режим доступу: http: // www. humboldt-foundation.de/web/start.html. – Заголовок з екрана

7. Ellwein T. Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zu Gegenwart / Tomas Ellwein.– Frankfurt am Main : Hein, 1992.– 365 S.

8. Hochschulentwicklung vom Mittelalter bis zur Gegenwart [Електронний ресурс] / Verfasst von Maja Kandzorra, Steffen Ludwig und Boris \ Podolsak. – Режим доступу : http://www.uni-bielefeld.de/ soz/personen/kruecken/pdf/AG1_Hochschulentwicklung.pdf. – Назва з екрана.

М. Іваннікова

пошукач кафедри педагогіки і управління навчальними закладами Республіканського вищого навчального закладу "Кримський гуманітарний університет"

УДК 37(=512.145)

ІСТОРИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ КРИМСЬКИХ ТАТАР

У статті обґрунтовано актуальність вивчення етнопедагогічних традицій кримських татар. Зроблено аналіз досліджень історії етносу вченими і етнографами XIX-XXI ст. Виявлено основні етапи зародження та формування етносу. Наведено висновки антропологів щодо поділу народу на три основні типи. Розкрито значення утворення Кримського ханства на території півострова. Відзначено вплив ісламу на розвиток культури кримських татар. Особливо зауважено історичний період завоювання Криму Росією. Розкрито причини, що викликали не одну хвилю еміграції кримськотатарського населення. Виділені значні потрясіння народу від депортації 1944р. Зроблено висновок про вплив історичних, соціально-економічних і політичних умов на всі сфери матеріальної та духовної культури кримська татар, в тому числі і на формування народних традицій виховання.

Ключові слова: *етногенез, кримські татари, іслам, Кримське ханство, еміграція, депортація, відродження, історичні, соціально-економічні та політичні умови.*

М. Иванникова

соискатель кафедры педагогики и управления учебными заведениями Республиканского высшего учебного заведения "Крымский гуманитарный университет"

ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ КРЫМСКИХ ТАТАР

В статье обоснована актуальность изучения этнопедагогисческих традиций крымских татар. Произведен анализ результатов исследований истории этноса учеными и этнографами XIX-XXI вв. Выявлены основные этапы зарождения и формирования этноса. Приведены результаты антропологических и генетических исследований о разделении народа на три основных типа. Сделан вывод о влиянии исторических, социально-экономических и политических условий на все сферы материальной и духовной культуры крымских татар, в том числе и на формирование народных традиций воспитания.

Ключевые слова: *этногенез, крымские татары, ислам, Крымское ханство, эмиграция, депортация, возрождение, исторические, социально-экономические и политические условия.*

M. Ivannikova
Competitor for the Scientific Degree of Candidate of Pedagogics Republican higher education institution "Crimean University of Humanities"

HISTORICAL CONDITIONS OF CRIMEAN TATAR ETHNOPEDAGOGICAL TRADITION

In the article the importance of studying etnopedagogischeskih traditions of the Crimean Tatars. The analysis of the results of research scientists and the history of ethnic ethnographers XIX-XXI centuries. The basic stages of origin and formation of the ethnic group. The results of the anthropological and genetic studies on the division of the people into three main types. It is concluded that the influence of historical, socio-economic and political conditions in all areas of the material and spiritual culture of the Crimean Tatars, including the formation of national traditions of education.

Keywords: *ethnogenesis, the Crimean Tatars, Islam, the Crimean Khanate, emigration, deportation, renaissance, historical, socio-economic and political conditions.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. З урахуванням відродження народів України, зростанням їх національної самосвідомості, доцільно роботу системи освіти направити на задоволення національно-культурних запитів населення. Національний тип особистості українського суспільства повинен виховуватися на ідеях національної філософії, народних ідеалів, виховних і культурних традицій, звичаїв, обрядів, культурно-історичному досвіді, досягненнях багатьох епох.

Необхідність розробки сучасних фундаментальних концепцій виховання і освіти вимагають від педагогів знання історико-культурного досвіду як всієї країни, так і в конкретних регіонів. У зв'язку з цим необхідно виділити національно-культурні особливості національних меншин, які проживають на території Криму. Для більш повного розуміння специфіки етнопедагогічних традицій кримських татар звернемося до історії етносу.

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. Питаннями етногенезу народів Криму почали цікавитися ще в XIX столітті М. Броневський, В. Кондараки, Ф. Лашков, Жільбер Ромм, В. Смирнов, В.Тізенгаузен, Ф. Хартахай.

Вагомий внесок у вивчення процесу формування та розвитку кримськотатарського народу внесли дослідники першої половини минулого століття Г. Бонч-Осмоловський, Н. Баскаков, Т. Гуніна, Е. Севортян, Н. Теребинський-Шенгер, А. Якобсон.

На сучасному етапі вивченням історії та культури кримських татар присвячені праці А. Айбабіна, Е. Озенбашли, В. Возгріна, Р. Куртієва, І. Заатова, Г. Пугаченкової, Л. Ремпель, В. Дюлічева, Ш. Мухамедьярова, А. Суперанської , Л. Гуманенко, А. Озенбашли та багатьох інших вчених.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розглянути основні етапи зародження та формування кримськотатарського етносу, їх вплив на розвиток етнічної культури народу й традицій виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. За визначенням відомого етнографа, історика, філолога Е. Озенбашли [1] "кримські татари" або "кримці" - корінний народ Криму, який сформувався на території Кримського півострова, що говорить кримсько-татарською мовою кипчакської підгрупи тюркської групи алтайської мовної сім'ї.

Вчені (А. Айбабін, В. Дюлічев, Ш. Мухамедьяров, Е. Озенбашли) вважають, що у давнину і середньовіччя на території півострова проживали тюркські (тюрко-булгари, хазари, огузи, печеніги) і нетюркські (нащадки таврів, скіфів, сарматів, греки, алани, адиги, готи, почасті генуезці) народи. Всі ці етноси змішувалися один із одним, асимілювалися і згодом відрізнити корінних мешканців від прибульців було важко.

Із другої половини XI ст. до Криму почали активно проникати кипчаки (половці) - стародавній тюркський напівкочовий народ. У середині XIII в. багатомовний масив Золотої Орди вторгся до Криму. Таким чином, з другої половини XIII ст. – до першої половини XV ст. відбувався складний процес асиміляції та консолідації окремих етнічних груп, утворення нової національної спільноти - кримські татари.

Значний вплив на етнічну історію Криму зробило поширення на півострові ісламу [2, с. 24], який з'явився у Криму в другій половині XIII в., Активно поширюватися мусульманство стало тільки після прийняття в XIV ст. золотоординських ханом Узбеком ісламу як державної релігії.

Мусульманство багато чого змінює у звичаях населення півострова, наприклад, іншим стає становище жінок, і ставлення до них чоловіків. Іслам зберіг у Криму своє сунітське забарвлення - так, зокрема, з кримського традиційного мистецтва зникли зображення живих істот, зате розквітли рослинний і геометричний орнаменти, мавританська архітектура.

Основна частина населення Криму прийняла іслам у епоху Кримського ханства, яке було утворено XV столітті. У ханстві склалася досить стійка соціальна структура і адміністративна система, яку очолював

хан з роду Гіреїв, призначений за ствердженням турецького султану. Півострів поділявся на бейлики (князівства) великих феодальних родів. На чолі бейликів стояли беї - вища знать ханства, яка володіла величезними стадами і пасовищами. Глави найбільш могутніх родів становили Диван (рада), без санкції якого хан не міг вжити жодного важливого кроку [3].

Економіка кримських татар ґрунтувалася насамперед на кочовому скотарстві. У містах виробляли войлоки, було розвинуто вичинку шкір, сідел, художня обробка каменю, дерева, металу. Торгівля розвивалася в основному в приморських містах. Почалось широке осідання вчорашніх кочівників, розвиток землеробства. Народ став розвивати власну, відмінну і від золотоординської, і від християнської культуру.

У Кримському ханстві певний розвиток отримали наука, освіта, мистецтво. У Бахчисараї, Гезлеві (Євпаторія) та інших містах існували вищі духовні училища медресе, де вивчали Коран, риторику, логіку, філософію, арифметику, астрономію, законознавство. По суті це була вища школа, яка тоді не поступалася європейській [3].

На мусульманську культуру кримських татар вплинуло перебування Кримського ханства під впливом Османської імперії (XVI - XVI ст. У цей період було створено цілий ряд монументальних споруд, частина яких збереглася до наших днів: мечеть хана Узбека і мечеть султана Бейбарса у м. Солхаті (Ескі-Крим), ханський палац у Бахчисараї, мавзолей Хаджі-Гірея, медресе Зинджирли в Салачику, ханська мечеть у Кезлева тощо.

Отже, економічний і політичний ріст Кримського ханства, спільність території, мови, значна консолідуюча роль загальної релігії ісламу сприяли утворенню на півострові нової спільності - кримських татар.

Антропологічні та генетичні дослідження дали можливість Н. Теребинський-Шенгер [4] виділити у рамках кримськотатарського народу три основні антропологічних типу, що мали в той час конкретну географічну прив'язку, розрізнялися за мовою, культурою та самоназвою: степові татари ("ногай", "ногайлар"), південнобережні татари ("яли бойлю") і гірські татари ("тат", або "татлар").

На думку вчених у кінці XV ст. фактично завершується формування ядра нації "киримли" на півострові, надалі вже триває етнічна історія народу. До середини XVI ст. за ним остаточно закріплюється етнонім «кримські татари». Асиміляція місцевого населення, яка почалася ще в ординський період, особливо посилилася в XVII столітті. Кримських татар до 80-х років XVIII в. налічувалося близько 500 тис., велика частина яких проживала в гірничо-лісовій зоні і визначила етнічні риси народу [5].

Однак завоювання Криму Росією в 1771 р., ліквідація ханства, приєднання півострова до Російської імперії в 1783 р., встановлення жорстокого колоніального гніту викликало масову еміграцію. Жорстокий

політичний та соціально-економічний гніт царської Росії призвів до майже повного запустіння степовій частині Криму, занепаду сільського господарства і кримськотатарської народної творчості.

Нові потрясіння для кримських татар були пов'язані з Східною (Кримської) війною 1853-1856 рр. Її наслідки підштовхнули багатьох із них до чергового переселенню до Туреччини, Румунії, Болгарії. До цього додався також заклик татарської молоді у царську армію. Таким чином, до економічних та соціальних причин, які викликали еміграцію, приєдналися також причини політичного характеру. Татари, зазнаючи матеріальних збитків від економічних утисків, а також моральне і духовне гноблення, виїжджали, залишали свої будинки, сади, виноградники [6, с. 191-193]. Тоді ж Крим залишила більша частина кримськотатарської еліти. Спалахи еміграції спостерігалися ще в 1891 р. і 1902-1903 рр.

Проте вже у середині XIX ст. кримські татари прийшли до розуміння того, що треба шукати шляхи боротьби проти еміграції, яка веде до вимирання етносу. Початок цьому відродженню поклала діяльність А. Хаваджі, А. Боданінського, І. Гаспринського.

У березні 1917 року в Сімферополі було проведено кримськотатарська з'їзд-курултай, з якого почалося втілення у життя культурно-національної автономії кримських татар. У жовтні 1917 відбувся установчий Курултай у Бахчисараї, який прийняли першу в історії Криму конституцію, було оголошено незалежну державу - Кримська Народна Республіка, з 1921 р. - Кримська АРСР у складі РРФСР. Державними мовами в ній були російська та кримськотатарська. У цей час відкривалися національні школи, театри і газети, кримські татари були представлені в уряді [7].

Відбулися значні зміни в мовній культурі. До 1927 писемність була на основі арабської графіки. У 1928 році на основі діалекту гірських татар була прийнята сучасна літературна мова. До 1938 р. писемність будувалася латиницею, а з 1938 р. - кирилицею.

Однак необхідно зауважити і про негативні події того часу. В 1921-1931 під час боротьби з релігією було закрито та перепрофільовано усі культові споруди: мечеті, текіе, медресе. Мінарети були зруйновані, а будівлі мечетей і медресе пристосовані під клуби, складські приміщення, майстерні. У середині 1930-х рр. національне будівництво було згорнуто і стала проводитися політика русифікації. Слідом за коротким підйомом національного життя пішли сталінські репресії 1937 року - репресовано було більшість кримськотатарської інтелігенції.

Під час другої світової війни звинувачення у співпраці кримських татар із окупантами стало приводом для виселення народу із Криму. 18 травня 1944 усі кримські татари (191 014 чол., головним чином старі,

жінки і діти, інваліди) були насильно вивезені до Узбекистану та прилеглі райони Казахстану і Таджикистану, невеликі групи були відправлені до Марійської АРСР, на Урал, в Костромську область. Вони працювали у сільському господарстві, на нафтопромислах, у рибній промисловості, на будівництвах, у вугільних шахтах, на рудниках. Значне число переселенців загинуло в місцях висилки від голоду і хвороб у 1944-45 роках. Оцінки числа загиблих у цей період сильно різняться: від 15-25% до 46%.

Відразу після виселення корінного народу, почалося знищення всього, що нагадувало про кримських татар. На російській лад були перейменовані назви кримськотатарських сіл, знищені кладовища. У будинки кримських татар вселені переселенці з Росії та України. В наслідок національна культура і мова кримськотатарського народу опинилися на межі зникнення.

Масове повернення кримських татар на їхню історичну батьківщину розпочалося в 1989 році, і сьогодні в Криму проживає близько 300 тис. (243433 чол. За всеукраїнською переписом 2001 року). Виходячи з доступних нам статистичних даних про сучасне кримськотатарське населення півострова, більшість репатріантів-кримців є нащадками саме гірських і південнобережних татар, і лише 13% прибулих на півострів є вихідцями з Степового Криму.

Слід зазначити, що за умов депортації кримськотатарського народу з Криму, традиційні ареали розселення і компактність мовних груп було зруйновано. Таке становище призвело до того, що зникло діалектне мовне середовище, набрав сили процес злиття цих груп у єдину спільність. Але до теперішнього часу ще існують деякі побутові, культурні, мовні та навіть антропологічні відмінності між різними групами кримських татар.

За багатовікову історію свого етногенезу кримські татари створили яскраву і своєрідну культуру. Вони були великими майстрами садівництва, створили понад 100 сортів яблунь і груш, персиків і айви, мигдалю, інжиру, виноградарства, баштанництва, тютюнництва, були неперевершеними на півострові вівчарями. Славилися кримські татари майстерністю виготовлення металевого посуду, виробленням шкір, прикрасою зброї, стравами національної кухні. Східним колоритом овіяна архітектура кримських татар, яскравим зразком якої є дивом уцілів в роки воєнного лихоліття і сталінських національних експериментів комплекс ханського палацу в Бахчисараї. Прекрасні легенди кримських татар, з яких виросла і на яких виховувалася кримськотатарська література. У багатьох країнах відомі імена і твори кримськотатарських письменників, поетів, публіцистів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Різноманітність природньо-географічного

середовища Кримського півострова (гори, передгір'я, степ, морське узбережжя), історичні, соціально-економічні та політичні умови, а також складність етногенезу кримськотатарського народу дуже вплинули на всі сфери матеріальної та духовної культури кримських татар.

Стійкість культурно-історичних традицій, зокрема традицій виховання, свідчить, що "… народ, приречений на вимирання або асиміляцію, позбавлений своєї батьківщини, мови, літератури, мистецтва і, нарешті, навіть власної назви (виняток самого поняття «кримський татарин» з ужитку на десятки років), вижив. Подібно казковому герою, після стількох страждань і мук, подолавши всі муки боротьби за торжество добра і справедливості, сьогодні він повертається і важко облаштовується на споконвічній землі. Важливу роль у цьому відіграла етнопедагогіка кримських татар, заснована на любові до Батьківщини" [8, с. 4].

Подальшу дослідницьку роботу ми вбачаємо у вивченні етнопедагогічних традицій кримських татар, зокрема у трудовому вихованні підростаючого покоління.

Література

1. Озенбашлы Э. М. Крымцы: сб. работ по истории, этнографии и языку крымских татар / Э. М. Озенбашлы. – Акмесджит : Доля, 1997. – 64 с.: ил.

2. Кудус Э. Историческое формирование коренного народа Крыма / Э. Кудус // Qasevet. – 2008. – №33. – с.24–27.

3. Возгрин В. Е. Империя и Крым – долгий путь к геноциду : историческая литература / В. Е. Возгрин. – Бахчисарай : [б. и.], 1994. - 45 с.

4. Тюркские народы Крыма: Караимы. Крымские татары. Крымчаки / Отв. ред. С.Я. Козлов, Л.В. Чижова. – М. : Наука, 2003. – 459 с.

5. Куртиев Р. И. Этнический термин "татар" и этнос "крымские татары" / Р. И. Куртиев, К. К. Когоношвили // Сквозь века: народы Крыма. Выпуск 1. – Симферополь: Академия гуманитарных наук, 1995.

6. Озенбашли А. С. Трагедія Криму: Спогади та документи / А. С. Озенбашли – Сімферополь: ДОЛЯ, 2007. – 288 с.

7. Живое наследие крымских татар [Текст] = Living culture of Crimean Tatars : каталог / Над. каталогом работали: менеджер проекта С. М. Сланкард; фото.: Г. Шиманович; сканирование изделий из тканей и старых фото: З. Джемилев, Э. Чалбашова; текст: С. Эминова, Н. Абдульваапов; пер.: Г. Аббасова, И. Хайрединов, З. Темненко; ред.: Э. Стор, С. Эминова, Г. Аббасова. – Киев : [б. и.], 2008. - 32 с.

8. Хайруддинов М. А. Мудрость веков: Книга для чтения по крымско-татрской этнопедагогике. Кн. 1 / Сост. М.А. Хайруддинов – Симферополь: 1996. – 132с.

Ю. Палій

аспірант кафедри педагогіки Кримського гуманітарного університету, асистент кафедри теорії і практики перекладу Севастопольського національного технічного університету

УДК 37:398.8(=14)

ТРАДИЦІЇ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ ГРЕКІВ КРИМУ

У статті досліджені приклади родинного виховання і початкової освіти греків Криму на початку XIX століття. Проаналізовано роль духовної спадщини греків у вихованні підростаючого покоління. Визначені елементи етнопедагогічних традицій родинного виховання греків. Звичаї, обряди, фольклор і література концентрують інформацію з питань виховання.

Ключові слова: *духовна спадщина, етичне виховання, початкова освіта, трудове виховання, родинне виховання.*

Ю. Палий

аспирант кафедры педагогики Крымского гуманитарного университета, ассистент кафедры теории и практики перевода Севастопольского национального технического университета

ТРАДИЦИИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ГРЕКОВ КРЫМА

В статье исследованы примеры семейного воспитания и начального образования греков Крыма в начале XIX века, проанализировано роль духовного наследия греков в воспитании подрастающего поколения. Определены элементы этнопедагогических традиций семейного воспитания греков. Обычаи, обряды, фольклор и литература концентрируют информацию по вопросам воспитания.

Ключевые слова: *духовное наследие, нравственное воспитание, начальное образование, трудовое воспитание, семейное воспитание.*

Y. Palii

a graduate student of the Crimean University of the Humanities, an assistant lecturer of Theory and Practice of Translation Department of Sevastopol National Technical University

TRADITIONS OF DOMESTIC EDUCATION OF THE CRIMEAN GREEKS

The article analizes the examples of the domestic upbringing and primary education of the Crimean Greeks at the beginning of the XIXth century. The role of the Greek spiritual heritage in the upbringing of the children is analized. The elements of the folk pedagogics of Greek domestic upbringing are defined. Customs, traditions, folklore and literature comprise the information devoted to upbringing.

Key words: *spiritual heritage, moral education, primary education, labour education, domestic upbringing.*

Постановка проблеми. Важливим аспектом у контексті виховання дітей, у межах відкритої соціально – педагогічної системи є визначення системоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати педагогічні традиції сімейного виховання. У педагогічних традиціях народу, в його обрядах і звичаях, фольклорі міститься величезний об'єм інформації з питань виховання. Тому сьогодні цілком природно звернення дослідників до вивчення етнопедагогічних традицій сім'ї, оскільки в них вміщений багатовіковий потік виховної інформації, що у результаті не може не позначитися позитивно і на розвитку педагогічної науки.

Народна педагогіка, педагогічна свідомість того або іншого етносу є цілісною системою знань, відносин, оцінок, результат сукупної духовної діяльності їх представників. Ця система виражається в комплексі традицій та їх елементів: звичаїв, установок, норм поведінки, що передаються з покоління в покоління. Основні категорії, які розкривають суть дослідження є «педагогічні традиції» і «сімейне виховання».

Аналіз досліджень і публікацій. У науковій літературі існує декілька визначень «народної педагогіки» і «сімейної педагогіки», зокрема в педагогічному словнику під редакцією С. Гончаренко викладено:

«Народна педагогіка - галузь емпіричних педагогічних знань і народного досвіду, який виражається в домінуючих у народу поглядах на мету і завдання виховання, в сукупності народних засобів, умінь і навиків виховання і навчання» [1, с.225]

«Сімейне виховання - одна з форм виховання дітей, яка об'єднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту. Головна мета сімейного виховання - підготовка дітей до життя в існуючих соціальних умовах, придбання ними знань, умінь, навиків, необхідних для нормального формування особи в умовах сім'ї» [1,с.306].

Про те, що греки Криму завжди високо цінували освіту, свідчать і записки лікаря морської служби Н.И. Закревського «Севастополь 1831». Майже всі, за рідкісним виключенням, грецькі сім'ї «при малых средствах жили безбедно» і навіть з тих «малых средств» могли виділяти суми, необхідні для навчання і виховання своїх дітей «в пользу их будущности» [2, с. 182].

Формулювання цілей статті. Дослідити традиції родинного виховання і початкової освіти греків Криму на початку XIX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження традицій родинного виховання греків Криму ми здійснюємо за матеріалами монографії И.В. Мосхурі «Греки в історії Севастополя» на прикладі

династій греків-військовослужбовців Казі, Кумані, Алексиано, Кокораки, що дає можливість ознайомитися з традиціями родинного виховання греків Криму на початку XIX століття.

Костянтин Ілліч Казі (1793-1839) здобув початкову освіту вдома і до 12 років умів однаково добре читати і писати по-російськи і по-грецьки. В 13 років, на початку січня 1807 року він поступив на службу чином підпрапорщика в 4-й морський полк [3, с. 340].

Микола Михайлович Кумані народився в 1793 році в Севастополі в сім'ї офіцера флоту, майбутнього адмірала Михайла Миколайовича Кумані (1775-1865). Дід Миколи Михайловича, контр-адмірал Микола Петрович Кумані, був борцем за національну незалежність Греції кінця XVIII століття. Первинне виховання і початкову освіту Микола Михайлович отримав вдома, під керівництвом матері - високоосвіченої по тому часу жінки. З дитинства він захоплювався математикою, фізикою, астрономією і іноземними мовами. У 1810 році, не дивлячись на слабкий зір, Микола Михайлович поступив на службу на Чорноморський флот гардемарином [3, с. 321].

Микола Антонович Алексіано (1795-1879), дворянин Таврійської губернії, відставний полковник, відомий суспільний діяч Таврійської губернії другої чверті XIX століття. Його батько, Антон Павлович Алексіано (1752-1810), що служив у той час в чині капітана 1 рангу під начальством адмірала Ушакова. Його мати, Феодора Дмитрівна (1776 - 1844), була відома своєю високою моральністю і освітою. Здобувши прекрасну домашню освіту під керівництвом вчителів із Севастополя, 12-річний Микола Алексіано поступив на службу чином підпрапорщика в 4-й морський полк [3, с. 334].

Микола Христофорович Кокоракі - учасник російсько-турецької війни 1828-1829 рр., відставний капітан 1 рангу, севастопольський поміщик. Він народився в 1806 році в Севастополі в сім'ї дворянина Таврійської губернії прапорщика Севастопольського морського батальйону Христофора Параскевовича Кокоракі (нар. у 1770 році), уродженця міста Спарта, що переселилась до Криму в 1775 році. Здобувши початкову домашню освіту під керівництвом матері, Анастасії Павлівни, 10-річний Микола Кокоракі вступив на службу на Чорноморський флот гардемарином [3, с. 337].

Ще в сім'ї дитина, прислухаючись до пісень матері, якими вона супроводжувала свої нескінченні жіночі рукоділля, - ці образи ми вже знаходимо в «Іліаді» і «Одіссеї» - знайомиться з розмірами, гармонією і змістом рідних аттичних пісень, іноді народних, іноді того або іншого поета. Хлопчиків з дитинства привчали до звичаїв свят дорослих і присутності на деяких з них. Для грека такі свята не мислилися без співу і танців. Таким чином, і цей час проходив не безслідно для сприйнятливої

дитячої свідомості. Не дивлячись на те, що діти проводили весь час головним чином удома, загальні умови життя соціального оточення впливали на них. До семи років життєві шляхи хлопчика і дівчинки в грецькій сім'ї співпадали. З семи років хлопчик поступав до школи, дівчатка ж залишалися в жіночій половині будинку. Тут від своїх найближчих, що оточували їх, вони набували елементарних навиків в читанні, писанні, грі на тому або іншому музичному інструменті, але більше всього часу віддавали рукоділлю. Тільки інколи випускали дівчину на вулицю, головним чином для участі в релігійних церемоніях.

Аналізуючи традиції виховання в сім'ї греків Криму на початку XIX століття, необхідно підкреслити, що в цьому культурному світі дітям не тільки культивувалися дитячі ігри - діти дуже рано починали читати. Подібно до того, як у французькій дитячій царював всупереч Руссо Лафонтен, а у слов'ян всупереч Толстому - Крилов, - головним джерелом дитячих оповідань у греків був Езоп. Незнайомство з Езопом, особа якого вже для античності мала більш збірний характер, ніж реальний, вважалося ознакою відсутності елементарної освіти. Один з героїв «Птиц» Арістофана, бажаючи зачепити свого співбесідника, говорить йому: «... Ты глуп и невеждою рос и не читывал басен Эзопа....» [4].

Жіночий світ був невіддільним від дитячого, і жінка-читачка породила дитину-читача. Читання книги вголос, а потім самостійна дитяча бібліотека - такий шлях, по якому пройдуть майбутні воїни, літератори і політики. Увійшовши в життя дитини в 1780-х роках, книга стала обов'язковим супутником дитинства. У дитини були дуже цікаві книги, - звичайно, перш за все, романи: адже діти читали те, що читали жінки. Жіноча бібліотека, жіноча книжкова шафа формували круг читання і смаки дитини. Романи кружляли голову: у них - героїчні лицарі, які рятують красунь, служать чесноті і ніколи не схиляються перед злом. Книжкові враження дуже легко з'єднувалися з казкою, яку дитина чула від няні. Роман і казка не вступали в протиріччя один одному. Російська дитяча книга, що почалася з видавничої діяльності Новикова, до кінця XVIII століття стала вже достатньо різноманітною. Тут і класичні твори - такі, як «Дон-Кихот» або «Робинзон Крузо», - і література багато в чому примітивна: переклади творів для дітей почерпнуті з німецьких і французьких дидактичних книг. У цю ж епоху входить в дитяче читання і інша книга - «Плутарх для детей». З XVIII століття російською мовою видаються твори Плутарха в перекладі: Степана Писарева, «Наставления Плутарха о детоводстве», Ив. Алексеева, «Нравственные и философические сочинения Плутарха», С. Дистуниса и др. «Плутарховы сравнительные жизнеописания».

Найпривабливішим в очах дітей і підлітків стає образ римського республіканця. «І ось вже молоді Крітські - уродженці Севастополя, діти Івана Дмитровича Крітського і племінники капітана 2 рангу Миколи Дмитровича Крітського, що служив на Чорноморському флоті, - студенти Московського університету брати Василь, Михайло і Петро Крітські - мріють, що вони стануть жити ради рівності, братерства і свободи. Вважають себе такими, що продовжують справи декабристів, а з часом мають намір створити велику таємну політичну організацію, головною метою якої було введення конституції в Росії» [3, с. 208, 209].

Для того, щоб обмежити доступ на флот грецької молоді, Лазарев подав на розгляд Меншикову свої пропозиції про доцільність встановлення обмеження при визначенні в гардемарини. Із цього приводу він писав: «Домашнее воспитание этих детей таково, что флот никогда не может ожидать видеть из них офицеров с какими-либо достоинствами. Экзамен же их удостаивает потому, что многие из них математику, определенную для гардемаринов, знают хорошо» [3, с. 302].

Відмічений рівень виховання і освіти ми бачимо як наслідок підтримки традицій сімейного виховання закладених ще в афінській сім'ї. Афінську систему підготовки молоді описує Лукиан у відомій праці «Анахарсис, или об упражнении тела»: «Начальное воспитание мы поручаем вести матерям, кормилицам и дядькам так, чтобы с детства с будущими гражданами обращались как со свободными; когда же дети уже начнут понимать прекрасное, в них зародится стыдливость, страх и стремление к добру, и тело их окрепнет и покажется нам способным переносить большое напряжение, тогда только мы начинаем их учить, заботясь об образовании и развитии души и приучая к труду тело», «душу мы прежде всего совершенствуем, обучая юношей музыке, счету и грамоте; мы учим их писать и повторять все отчетливо; затем они учат изречения мудрецов и рассказы о древних подвигах и полезные мысли, изложенные в стихотворных размерах, чтобы юноши лучше запоминали их. Слушая о наградах и достойных деяниях, юноши понемногу вырастают душою и чувствуют стремление подражать им, для того чтобы впоследствии и их воспевали и восхищались ими потомки, как мы восхищаемся предками благодаря творениям Гесиода и Гомера. …» [5].

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що педагогічні традиції сімейного виховання греків Криму в XIX столітті, це система класичного домашнього виховання греків, яка включає духовно-етичний потенціал грецького народу, сприяє спадкоємності поколінь еллінів, передачі досвіду виховання і навчання.

Педагогічне значення сімейних традицій полягає в тому, що вони одночасно виступають і як результат виховних зусиль народу протягом

багатьох століть, і як незамінний виховний засіб в народній педагогіці. Через систему традицій, в тому числі сімейних, кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію у рядах поколінь, що змінюють один одного. Вони несуть в собі перевірені часом способи діяльності, результати думки і праці багатьох поколінь, кодекс відносин і правил, відповідно до яких будують свої взаємини члени суспільства і сім'ї.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко. – Київ : Лебідь, 1997. – 376 с.
2. Закревский Н. И. Севастополь 1831. / Н. И. Закревский // Морской сборник. – № 10. – СПб., 1861. – С. 182.
3. Мосхури И. В. Греки в истории Севастополя : монографія / И. В. Мосхури. – Севастополь : «Стрижак-Пресс», 2005. – 596 с.
4. Аристофан Комедии. Фрагменты. / Аристофан. – М : Ладомир, 2008. – 1040 с.
5. Лукиан Избранное. / сост. Исай Намов. – СПб. : Художественная література, 1987. – 624 с.

Е. Сімакова

аспірант РВНЗ «Кримський гуманітарний університет (м. Ялта), асистент кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук

УДК 37.013.42 (477.75) ”18/19”-053.81

ДОРАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ ЗАКЛАДІВ ГРОМАДСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ДІТЕЙ В КРИМУ В XIX - ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано основні опубліковані джерела літератури дорадянського періоду з питань діяльності установ опіки та піклування для неповнолітніх дітей на території кримських повітів і градоначальства Таврійської губернії в XIX - початку XX століття. Автор відзначає відсутність цілеспрямованого наукового вивчення саме дитячих соціальних закладів цього періоду. У дорадянські часи відбулися лише перші спроби вивчити окремі епізоди з історії громадського піклування та благодійності в Криму в XIX - початку XX ст. У цей період становлення установ соціальної допомоги населенню (і дітям, і дорослим) не розглядалося як цілісне суспільне явище, яке відіграватиме істотну роль в соціально-економічному та культурному житті Таврійської губернії.

Ключові слова: *громадське піклування, неповнолітні діти, опіка та піклування.*

Э. Симакова
аспирант РВУЗ «Крымский гуманитарный университет (г. Ялта), ассистент кафедры педагогики и психологии Евпаторийского института социальных наук

ДОСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕСТВЕННОГО ПРИЗРЕНИЯ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ДЕТЕЙ В КРЫМУ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

В статье проанализированы основные опубликованные источники литературы досоветского периода по вопросам деятельности учреждений опеки и попечительства для несовершеннолетних детей на территории крымских уездов и градоначальств Таврической губернии во второй половине XIX – начале XX века. Автор отмечает отсутствие целенаправленного изучения именно детских социальных учреждений этого периода, следовательно, в досоветские времена состоялись лишь первые попытки изучить отдельные эпизоды из истории общественного призрения и благотворительности в Крыму во второй половине XIX - начале XX в. В этот период становление учреждений социальной помощи населению (и детям, и взрослым) не рассматривалось как целостное общественное явление, играющее существенную роль в социально-экономической и культурной жизни Таврической губернии.

Ключевые слова: *общественное призрение, несовершеннолетние дети, опека и попечительство.*

E. Simakova
assistant of the chair of pedagogics and psychology of Yevpatoria Institute of social Sciences

GENERAL CHARACTERISTICS OF SOCIAL WORK FORMATION IN CRIMEA FROM THE SECOND HALF OF XIX CENTURY TO THE EARLY XX CENTURY

The article analyzes the state of knowledge about the problem of social work in Crimea from the second half of XIX century to the early XX century and as well it gives its general characteristics, i.e. the creation and functioning of social institutions. The author describes the main working directions of district councils, schools, orphanages, institutions of guardianship and custody for minor children.

Key words: *social work, minor children, social institutions in Crimea from the second half of XIX century to the early XX century.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Становлення та розвиток соціальних установ для неповнолітніх дітей у Криму залишається до цих пір одним з маловивчених питань вітчизняної історії педагогіки. В

українській і зарубіжній науці не було зроблено серйозних спроб комплексного вивчення умов і передумов становлення установ соціального піклування для дітей в Криму в XIX - початку XX століття, не було опубліковано жодної узагальнюючої роботи, в якій би всебічно і вичерпно розглядалися особливості виникнення, функціонування та розвитку закладів соціальної спрямованості для неповнолітніх дітей на Кримському півострові у розглянутий нами період. Це дозволило нам звернутися до систематичних досліджень даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Перші дослідження державного піклування і громадської благодійності з'явилися в Російській імперії близько двох століть тому. Вітчизняна історіографія містить велику кількість наукових робіт, де розкриті такі проблеми як: генезис громадського піклування в Російській імперії (А. Стог, Я. Хаников, І. Тарасов, В. Дерюжинський, Є. Максімов, К. Грот); походження і розвиток благодійності в Росії та Україні (П. Ликошин, А. Курдрявцев, В. Бензін); еволюція загальнодержавних філантропічних закладів Російської імперії (Н. Святський); піклування дітей Таврійської губернії XIX — початку XX ст. (А. Маркевич).

Формулювання мети статті (постановка задач). Традиційно українські вчені поділяють історіографію громадського піклування на три періоди: дореволюційний / дорадянський (XIX — початок XX ст.), радянський (жовтень 1917 р. — серпень 1991 р.), сучасний (серпень 1991 р. — початок XXI ст.). Метою даної статті є вивчення першого історіографічного періоду системи громадського піклування Криму XIX — початку XX століття, який пов'язаний з дослідженням досвіду соціальної допомоги церковнопарафіяльного, земського і міського піклування, приватної благодійності. Увага до внеску авторів дорадянської епохи в розкриття теми справжнього дослідження обумовлена тим, що протягом XIX — початку XX ст. ними була написана і опублікована значна кількість змістовних книг і публікацій, в яких розглянуто питання подолання зубожіння населення, зниження кількості сиріт і безпритульних, допомоги сім'ям з дітьми, догляду за інвалідами, навчання, виховання і освіти дитячого та дорослого населення як всієї царської Росії в цілому, так і окремих її регіонів (зокрема — Криму).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У ряді наукових досліджень дореволюційних вчених тема даної статті розглядалася в рамках еволюції піклування в Російській імперії. До таких робіт можна віднести праці А. Стога, у яких описується зародження та становлення

вітчизняного піклування в різних видах його прояву, запропоновано варіанти періодизації розвитку опіки та піклування, міститься гарний фактичний матеріал, за допомогою якого можна скласти уявлення про історію різних видів і форм соціальної допомоги, опіки та благодійності в царській Росії. Робота Олексія Даниловича Стога (1778 - 1837) ,,Про громадське піклування в Росії", видана в 1818 р. — стала першою у вітчизняній історіографії спробою простежити генезис інститутів опіки, починаючи з їхнього виникнення в X ст. і до початку XIX ст. Автор, чиновник Господарського департаменту Міністерства поліції, проаналізував російське законодавство про громадське піклування та благодійність з часів Київської Русі до епохи правління Олександра I, розглянув дії Петра I і Катерини II в цій сфері. Книга містить огляд діяльності наказів громадського піклування в різних регіонах держави, в тому числі і Таврійській губернії. Описуючи становлення місцевого наказу громадського піклування, А. Стог найбільшу увагу приділив першому десятиліттю роботи організації [10, с. 74]. У першій половині XIX ст. цей науковий твір фактично залишається єдиним комплексним дослідженням проблем організації соціальної допомоги в Російській державі. До того ж у книзі окремо виділяється піклування в Таврійській губернії, що дає нам загальне уявлення про стан там громадського піклування в першій половині XIX століття.

У період правління Олександра II — Миколи II з'явилася більша кількість досліджень сфери громадського піклування в царській Росії. З творів другої половини XIX — початку XX ст., що містять розробку цієї проблеми, слід відзначити такі праці, як "Історичний нарис урядових заходів з частини громадського піклування в Росії" Я. Ханикова (1851), ,"Устрій громадського піклування в Росії" Д. Мушинського (1862), ,"Майбутня доля малолітніх злочинців і безпритульних дітей у м. Києві" І. Тарасова (1875), ,"Нотатки про громадське піклування" В. Дерюжинського (1899) [12]. У роботах цих науковців і громадських діячів визначено пріоритетні напрямки діяльності держави та приватних добродійних організацій у сфері опіки, піклування та соціально-педагогічної роботи як з дітьми, так і з дорослим населенням Російської імперії; запропоновано практичні рекомендації щодо подолання нагальних соціальних проблем; дана порівняльна характеристика стану громадського піклування не тільки в Росії, але і в країнах Західної Європи, що робить ці роботи досить цінними джерелами фактологічного та змістовного матеріалу для нашого дослідження. Але названі нами автори не використовували матеріали з історії громадської благодійності Таврійської губернії.

Одним з російських дослідників феномену суспільного піклування був дійсний статський радник, публіцист, громадський діяч, статистик,

економіст, професор Ленінградського інституту народного господарства Євген Дмитрович Максимов (1858-1927). Він розглядав у декількох своїх працях соціальні заклади Криму, де використав статистичні й історичні матеріали, які стосувалися соціальних установ і організацій Кримського півострова. Так, у монографії "Нариси земської діяльності в області громадського піклування" (1895) наведені відомості про філантропічну роботу Таврійського губернського земства в порівнянні з аналогічними земськими установами європейської частини Російської імперії [4, с. 40]. У праці "Особливі благодійні відомства та установи" (1903) Є. Максімов досліджував структуру, механізми внутрішньої взаємодії та природу походження центральних державних відомств, залучених до системи соціального захисту населення. Автор довів, що загальноімперські об'єднання, такі як Відомство установ імператриці Марії, мали незначний вплив на місцеві соціальні установи (в т.ч. на дитячий притулок ім. А. Адлерберг і керченський Маріїнський притулок), які входили до його складу. Необхідно відзначити, що велика частина робіт Є. Максимова відрізняється фундаментальним узагальнюючим характером [5, с. 27].

Історичний аспект піклування незаконнонароджених дітей і дітей, яких підкинули, представлений в дослідженнях дореволюційного діяча, головного лікаря імператорського Санкт-Петербурзького виховного будинку Михайла Дмитровича Ван Путерена (1853-1908). У своїй книзі ,"Історичний огляд піклування позашлюбних дітей і дітей, яких підкинули, та справжній стан цієї справи в Росії" (1910) він спирався на статистичні матеріали, отримані з Таврійської губернії. Аналіз цього твору дає нам уявлення про стан опіки дітей, яких підкинули, в Російській імперії та за кордоном, аналіз діяльності наказів громадського піклування, земських і міських установ у цій сфері. Автор порівнює рівень смертності серед підкинутих немовлят з різних регіонів Російської імперії в кінці XIX ст. і зазначає, що смертність в установах Таврійського губернського земства була нижче, ніж в інших земських установах країни [2, с. 368].

У 1901 р. в Санкт-Петербурзі опублікована фундаментальна колективна праця ,"Благодійна Україна: історія державної, громадської та приватної благодійності в Росії", редактором якої виступив публіцист Павло Іванович Ликошин. Цей твір складається з двох частин. У першій описується історія створення феномена опіки та піклування на Русі, розвиток філантропічного руху в Російській імперії під час правління різних монархів (від Петра I до Миколи II). У другій частині видання містяться нариси з історії благодійних закладів, що належали до Відомств установ імператриці Марії, в тому числі про виховні будинки і Відомство дитячих притулків, яке завідувало і двома кримськими установами: Сімферопольським дитячим притулком графині А. Адлерберг і

Маріїнським дитячим притулком у м. Керч. У книзі ,"Благодійна Україна..." описуються причини відкриття названих соціальних установ, називаються дати їх заснування, загальна кількість вихованців у притулках, джерела їх фінансування, управління закладами. Однак колектив авторів даного твору не наводить відомостей про характер виховання в притулках, також він замовчує про інші дитячі виховні заклади Кримського півострова, які не належали Відомству дитячих притулків імператриці Марії [1, с. 251].

Можна сказати, що російські дослідники, вивчаючи стан соціальних установ в царській Росії, розглядали країну в цілому або робили акцент на Центральній частині Російської імперії, Санкт-Петербурзі, Москві, та недостатньо уваги приділяли глибокому і всебічному аналізу розвитку мережі установ опіки та піклування в окремих губерніях. Якщо ж у працях учених зустрічаються згадки Таврійської губернії, то не виділяється окремо Кримський півострів, у зв'язку з тим, що в період другої половини XIX — початку XX століття він не представляв собою окремої адміністративно-територіальної одиниці.

Звернемося до вітчизняних учених Криму і України. Значний внесок у дослідження проблеми дореволюційного періоду належить кримським публіцистам, краєзнавцям і громадським діячам. Першим, хто у 1890 р. склав докладний опис діючих благодійних установ та організацій губернського центру — Сімферополя, був викладач і публіцист Н. Святський. У його статті ,"Історія богоугодних закладів та благодійних товариств міста Сімферополя" містяться нариси з історії Дитячого притулку ім. А. Адлерберг, сирітського будинку ім. А. Фабра, Сімферопольського благодійного товариства. Стаття автора насичена фактами про відкриття установ, їх керівництві, фінансах, контингенті, однак Н. Святський не робить висновків про стан громадського піклування в цілому в Сімферополі в розглянутий ним період, також його праці є суто історичними та містять мало матеріалу про педагогічну та виховну сторону роботи даних соціальних установ [9, с.139].

Вагомий внесок у розвиток досліджень з історії громадської благодійності в Криму і Північній Таврії належить відомому діячеві вітчизняної історичної науки, засновнику краєзнавчого руху в Таврійській губернії, організатору архівної справи в Криму, Арсенію Івановичу Маркевичу (1855-1942). У 1905 р. у своїй грунтовній праці ,"Таврійська губернія під час Кримської війни" він досконально охарактеризував благодійну діяльність місцевих жителів під час Східної війни. Пізніше А. Маркевич став директором притулку ім. графині А. Адлерберг і підготував змістовний нарис з історії даної установи. Дослідник відновив головні етапи в історії розвитку притулку, описав життя вихованців, навів

статистичні відомості про кількість випускників [5, с. 14]. Але, як зазначає історик А. Савочка в своє дисертації, від час дослідження А. Маркевичу не вдалося уникнути помилок: наприклад, на початку роботи краєзнавець стверджує, що перша спроба заснувати притулок в Сімферополі припадає на 40-і рр. XIX в. , а на основі джерел фондів ДААРК, було з'ясовано, що подібна ініціатива мала місце ще в 1830 р., але так і не була реалізована [8, с. 16].

Уже в 1930 р. А. Маркевич опублікував статтю ,"З культурного минулого Криму XIX в.: короткі нариси", де окремі статті присвятив засновникам перших доброчинних установ Таврійської губернії — А. Таранову-Белозерова і А. Фабру. Історик досить докладно висвітлив біографії цих меценатів, відновив історію філантропічних установ, заснованих на їх пожертви [6, с. 122].

Розглядаючи історіографію проблеми цього дослідження не можна не сказати про велику кількість наукових праць і публікацій дореволюційного періоду, що стосується розвитку освіти в Таврійській губернії та Криму. Наприклад, роботи Н. Арістова, І. Міхневича, В. Броневського, Д. Говорова, А. Дьяконова, І. Гаспринського, Ф. Андрієвського, А. Кримського, А. Базарова, К. Балласа охоплюють величезний пласт фактологічного і узагальнюючого матеріалу про становлення і розвиток навчальних закладів різних типів і форм власності, звідки можна скласти досить повне уявлення про стан державних і приватних шкіл, жіночої освіти, професійної та вищої освіти, шкіл національних меншин Криму (караїми, вірмени, мусульмани, греки та ін.), тобто в цілому народної освіти Криму XIX - початку XX ст. [7]. Однак в роботах ціх відомих учених і громадських діячів практично нічого не має про діяльність установ соціального характеру.

Висновки дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку. У центрі уваги дореволюційних учених у сфері вітчизняної філантропії в основному знаходилися загальні проблеми: виникнення установ громадського піклування, періодизація історії благодійності, види та методи опіки нужденних верств населення, напрями боротьби з безпритульністю, особливості функціонування окремих соціальних установ і організацій Російської імперії, зрідка — Таврійської губернії. Становлення та розвиток системи соціально-педагогічних закладів для дітей у Криму розглядали лише деякі дослідники: М. Ван Путерен, Є. Максимов, А. Стіг. Кримські вчені, за винятком Н. Святського і А. Маркевича, не зверталися до цієї проблеми. Слід зазначити і відсутність цілеспрямованого вивчення саме дитячих соціальних закладів, тобто названі автори зверталися до проблеми піклування в цілому, не диференціюючи вікові категорії населення.

Наявність незначної кількості публікацій з досліджуваного питання дозволяє стверджувати, що в дорадянські часи відбулися перші спроби вивчити окремі епізоди з історії громадського піклування та благодійності в Криму в другій половині XIX — початку XX ст. У цей період становлення установ соціальної допомоги населенню (і дітям, і дорослим) не розглядалося як цілісне суспільне явище, яке відігравало істотну роль в соціально-економічному та культурному житті Таврійської губернії.

Література

1. Благотворительная Россия: история государственной, общественной и частной благотворительности в России: в 2 т. / под ред. П. И. Лыкошина. – СПб.: С.-Петербургская Электропечатня, 1901. – Т. 1. – 330 с.; Т. 2. – 264 с.

2. Ван-Путерен М. Д. Исторический обзор призрения внебрачных детей и подкидышей и настоящие положение этого дела в России / М. Д. Ван-Путерен. – Спб.: [б.в.], 1910. – 756 с.

3. Максимов Е. Д. Особые благотворительные ведомства и учреждения / Е. Д. Максимов. – Спб.: [б.в.], 1903. – 137 с.

4. Максимов Е. Д. Очерки земской деятельности в области общественного призрения / Е. Д. Максимов. – Спб.: [б.в.], 1895. – 105 с.

5. Маркевич А. И. Симферопольский детский приют имени графини А. М. Адлерберг : к шестидесятилетию существования : краткий ист. очерк / А. И. Маркевич. – Симферополь, 1915. – 71 с.

6. Маркевич А. І. З культурної минувшини Криму XIX в.: короткі нариси / А. І. Маркевич // Зб. Історико-філологічного відділу Всеукраїнської академії наук. – К., 1930. – № 89 : філологічна катедра під керуванням А. Е. Кримського, Тюркологічна комісія, № 2 : студії з Криму, I–IX. – С. 107–158.

7. Образование и педагогическая мысль Крыма (19-начало 20 в.): Монография / А. В. Глузман, Л. И. Редькина, С. А. Вишневский и др.; Под общ.ред. А. В. Глузмана, Л. И. Редькиной. – К.: Знания Украины, 2007. – 384.

8. Савочка А. Н. Благотворительность в Таврической губернии (1802 – 1920) / А. Н. Савочка; под ред. А. А. Непомнящего / Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского. – Симферополь: Доля, 2012. – 320 с.

9. Святский Н. А. История богоугодных заведений и благотворительных обществ города Симферополя / Н. А. Святский // Третья учебная экскурсия Симферопольской мужской гимназии : Симферополь и его окрестности / сост. Ф. Ф. Лашков. – Симферополь, 1890. – С. 129–150.

10. Стог А. Д. Об общественном призрении в России / А. Д. Стог; Министерство полиции: в 2 ч. – СПб., 1818. – Ч.1. – 114 с.; Ч.2. – 142 с.

11. Сунцева Я. В. Исторический опыт взаимодействия органов московского городского самоуправления и церковно-православных приходов в деле защиты детей в начале XX века: диссертация ... кандидата исторических наук: 09.00.13. - М.: Изд-во РАГС, 2007. - 223 с.

12. Тарасов И. Т. Будущая участь малолетних преступников и бесприютных детей в г. Киеве / И. Т. Тарасов. – К.: [б.в.], 1875. – 19 с.

М. Томенко

здобувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

УДК 63.4(4УКР)-8

ІСТОРІОГРАФІЯ КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ Ф.К. ВОВКА (1847-1918 РР.)

Здійснено історіографічний екскурс у вивчення творчої спадщини і культурно-просвітницької діяльності видатного українського вченого Ф.К. Вовка. Виділено періоди історіографічних досліджень його біографії й творчого доробку, що припадають на 1918-1931 рр., кінець 50-х – початок 60-х років ХХ ст. та з кінця 80-х рр. ХХ ст. – по теперішній час. Показано, що ці періоди мають свої специфічні особливості, оскільки пов'язані з висвітленням в літературі наукових досягнень Ф. Вовка.

***Ключові слова**: історіографія, культурно-просвітницька діяльність, творча спадщина, історико-педагогічне дослідження, персоналістичний напрям, Ф.К. Вовк.*

М. Томенко

соискатель кафедры социальной работы и социальной педагогики Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого

ИСТОРИОГРАФИЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Ф.К. ВОВКА (1847-1918 гг.)

Осуществлен историографический экскурс в изучение творческого наследия и культурно-образовательной деятельности выдающегося украинского ученого Ф.К. Вовка. Выделены периоды историографических исследований его биографии и творческого наследия, которые приходятся на 1918-1931 гг., конец 50-х – начало 60-х гг. ХХ в. и с конца 80-х гг. ХХ в. – по настоящее время. Показано, что эти периоды имеют свои специфические особенности, связанные с освещением в литературе научных достижений Ф.К. Вовка.

***Ключевые слова**: историография, культурно-образовательная деятельность, творческое наследие, историко-педагогическое исследование, персоналистическое направление, Ф.К. Вовк.*

M. Tomenko

a competitor of the pulpit of the social work and social pedagogiki CHerkasskogo national university of the name Bogdana Hmelinickogo

THE HISTORIOGRAPHY CULTURAL-EDUCATIONAL DEYALINOSTI AND CREATIVE HERITAGE F.K. VOVKA (1847-1918 gg.)

Historiography excursus will Realized in study of the creative heritage and cultural-educational activity prominent ukrainian scientist F.K. Vovka. The Chosenned periods historiography studies to his(its) biographies and creative heritage, which account for 1918-1931 gg., the end 50-h - begin 60-h gg. HH v. and with the end 80-h gg. HH v. - on present time. It Is Shown that these periods have their own specific particularities, connected with illumination in literature of the scientific achievements F.K. Vovka.

***Keywords**: historiography, cultural-educational activity, creative heritage, historian-pedagogical study, personification direction, F.K. Vovk.*

Постановка проблеми. Стратегія (прогнозування результатів) і тактика (безпосередня реалізація, виконання) будь-якого наукового дослідження як процесу і результату наукової діяльності [1, с. 23] визначається методологією, тобто сукупністю теорій, ідей, підходів, принципів, що визначають логіку процесу наукового пізнання. На будь-якому зі своїх рівнів (загальному, загальнонауковому чи конкретнонауковому) методологія наукового дослідження виконує дескриптивну і прескиптивну функції. Відомо, що дескриптивна функція є знаннєвою і характеризує методологію як учення про структуру наукового знання, його закономірності, слугуючи орієнтиром у дослідженні. Натомість прескиптивна функція є діяльнісною, оскільки спрямована на регуляцію наукової діяльності, тому реалізовує конструктивні завдання, що пов'язані з розробкою правил і рекомендацій наукового дослідження.

Такі функції в нашому дослідженні реалізуються на загальнонауковому рівні в контексті історико-педагогічного і біографічного підходу. Як справедливо зазначають С. Золотухіна та О. Микитюк, історія педагогіки впродовж свого генезису накопичила значну кількість фактів, описів, наукових узагальнень, що на сьогоднішній день представлені, по-перше, у вигляді різноманітних педагогічних проблем і наслідків, з якими зіткнулося суспільство, по-друге, шляхами і засобами актуалізації свідомості суспільства й окремих його представників щодо розв'язання цих проблем, і, по-третє, специфікою детермінації цієї свідомості діями соціально-економічних, політичних, релігійних, моральних і культурних чинників [5, с. 318–347].

Ми погоджуємося з тим, що в межах постановки будь-якого історико-педагогічного дослідження важливо розв'язати проблеми, що стосуються сутності, структури і специфіки історико-педагогічного пізнання відповідно до його внутрішньої логіки і принципів. Саме тому актуалізація ідей української народної педагогіки, що представлені у творчій спадщині видатного вітчизняного вченого Федора Кіндратовича Вовка (1847-1918 рр.), має здійснюється з урахуванням принципу історизму відповідно до особливостей персоналістичного напряму

історико-педагогічного дослідження. З однієї сторони, це вимагає він нас розв'язання окресленої проблеми, виходячи з сутності, структури, специфіки історико-педагогічного пізнання, його внутрішньої логіки і принципів. З другої сторони, ми визнаємо той факт, що реформування національної освітньої системи не відкидає здобутків української народної педагогіки, що постійно вдосконалюються, упорядковуються, уточнюються, перевіряються. Це дозволяє розкрити й інтерпретувати закономірні зв'язки між зовнішньо розпорошеними фактами і явищами етнопедагогіки нашого народу, спрогнозувати можливості використання того знання, що може прислужитися в умовах відродження національної свідомості й духовності.

У зв'язку зі сказаним, необхідність дотримання принципу історизму вимагає від нас розгляду ідей української народної педагогіки в динаміці, з урахуванням тенденцій її розвитку. Крім того, наше історико-педагогічне дослідження детерміноване потребою розкриття соціально-економічних чинників, які у другій половині XIX – на початку XX ст. визначали своєрідність розвитку народної виховної традиції у контексті етнодидактики, дитинознавства, фамілістики, батьківської виховної пансофії та деонтології.

Дотримання принципу історизму дозволяє нам: 1) забезпечити об'єктивність дослідження ідей української народної педагогіки у творчій спадщині Ф. Вовка, уникаючи суб'єктивізму та інших крайностей; 2) здійснити системний аналіз і дати виважену оцінку соціально-економічним і політичним чинникам, що позначилися на розвитку української етнопедагогіки впродовж другої половини XIX – на початку XX ст., цілісно осмислити специфіку обраної епохи; 3) установити тимчасову послідовність етапів просвітницької діяльності Ф. Вовка з урахуванням специфіки кожного з них, своєрідності внутрішніх тенденцій і суперечностей у зв'язку з іншими явищами та фактами; 4) адекватно підійти до розкриття ідей української народної педагогіки у творчій спадщині Ф. Вовка з урахуванням їх еволюції, динаміки, змін в межах обраного історичного періоду.

Ми також приймаємо точку зору О. Клименюка, що принцип історизму спрямовує дослідника розглядати будь-яке історичне явище під кутом зору його виникнення, аналізу головних етапів його розвитку та узагальнення впливу ряду чинників на теперішній стан явища, що вивчається. Цьому сприяє використання двох методів – історичного і логічного. Історичний метод допомагає описати реальний процес виникнення і розвитку досліджуваного нами явища з визначенням конкретних передумов та обставин, максимальною повнотою подробиць його історії. На відміну від нього, логічний метод дозволяє розкрити

об'єктивні закони виникнення і розвитку досліджуваного явища, виключаючи випадкові конкретно-історичні особливості та можливі відхилення. При цьому слід ураховувати, що застосування методологічного принципу історизму в історико-педагогічних дослідженнях «дозволяє відібрати позитивний досвід вирішення певних соціальних завдань…; уникнути повторення помилок, що існували в попередній соціальній практиці; розробити алгоритмічну систему заходів для прийняття прогресивних рішень у конкретних ситуаціях розвитку будь-якого соціуму; вірно розуміти попередні етапи розвитку соціуму; об'єктивно оцінювати його сьогодення та найбільш достовірно прогнозувати майбутнє» [3, с. 63−64].

Формулювання мети статті. Оскільки вивчення творчої спадщини і культурно-просвітницької діяльності Ф. Вовка підпорядковується вимогам персоналістичного напряму історико-педагогічного дослідження, виникає необхідність неупередженого аналізу смисложиттєвих, внутрішніх законів і світоглядних позицій цього непересічного вченого й «українофіла». Це і визначило мету статті, що полягає у здійсненні історіографічного аналізу досліджень творчого доробку видатного українського вченого.

Виклад основного матеріалу. Як зазначають С. Золотухіна та О. Микитюк [5], персоналістичний напрям виник наприкінці XIX ст. спочатку в Росії (М. Бердяєв, Л. Шестов), США (Б. Боун), Франції (Лакруа, П. Ландсберг, Муньє), а згодом поширився на інші країни. В українській філософській думці елементи вивчення персоналії простежуються у працях Г. Сковороди, а згодом – у О. Кульчицького, П. Юркевича. Як проблема історико-педагогічних досліджень персоналія отримала методологічне обґрунтування у працях Л. Вовк, Д. Герцюка, Н. Гупана, Т. Завгородньої, С. Золотухіної, Ф. Науменка, В. Смаля, Н. Стражникової, О. Сухомлинської, М. Чепіль та інших учених. Згідно з науковим доробком цих науковців, персоналістичний напрям виокремився в історико-педагогічних дослідженнях і отримав розвиток відповідно до таких етапів: перший етап співпадає з межею XIX-XX ст. у зв'язку з визначенням персоналії як предмету історії педагогічно науки; другий етап припадає на 20-50-ті рр. XX ст. і відбувається в контексті марксистсько-ленінської методології; третій етап триває впродовж 60-х-першої половини 80-х рр. XX ст. у зв'язку з поступовим розширенням спектру персоналій історико-педагогічних досліджень; четвертий етап розпочинається з другої половини 80-х рр. минулого століття і триває по наш час як етап якісних зрушень у виборі педагогічних персоналій і вирішенні персоніфікованих завдань історичного пошуку.

Рекомендації персоналістичного напряму вимагають від нас розкриття життєвого шляху Ф. Вовка, особливостей його етнопедагогічних

ідей щодо розумового виховання дітей у контексті української народної педагогіки, підготовки молоді до подружнього життя у весільній обрядовості та народних іграх, рефлексії поховальних звичаїв і традицій українського народу, що знайшли відображення у творчій спадщині вченого. У такий спосіб нами встановлено внесок Ф. Вовка у розвиток української народної педагогіки, актуалізовано значущість його думок для подальшого розвитку педагогічної науки загалом та етнопедагогіки зокрема.

При вивченні творчої спадщини Ф. Вовка нами враховано історико-соціальні умови життєдіяльності вченого, становлення його поглядів, а розкриття особливостей його педагогічної позиції здійснювалося в порівнянні з аналогічною діяльністю його попередників і сучасників. Попри розбіжність термінологічного визначення власне поняття «персоналія» (від лат. *persona* – особистість), що має місце у працях В. Безрогова, Е. Дніпрова, Т. Матуліса, В. Штерна, у центрі педагогічного дискурсу нашого дослідження знаходиться персоніфікований процес утворення цінностей, української народної виховної традиції через вивчення творчої спадщини, розкриття наукового, освітнього шляху, громадської і просвітницької діяльності Ф. Вовка.

Нами також ураховано рекомендації О. Сухомлинської щодо дотримання вимог біографічного напряму у процесі опрацювання архівних документів і матеріалів сучасних досліджень, що має проводитися в історичному контексті, відповідно до просторово-часових регламентацій. Це сприяє знаходженню нами причин виникнення інтересу Ф. Вовка до ідей української народної педагогіки в різних фактах його біографії.

Зазначимо, що історіографічний інтерес дослідників до творчої спадщини Ф. Вовка має епізодичний характер. У зв'язку з цим можемо виділити три періоди: 1) з 1918 по 1931 рр.; 2) з кінця 50-х до початку 60-х років XX ст.; 3) з кінця 80-х рр. XX ст. по теперішній час. Ці періоди мають свої специфічні особливості, оскільки пов'язані з неоднозначним висвітленням у літературі наукових досягнень Ф. Вовка.

Як свідчить О. Франко [11], перші спроби висвітлення значущості доробку видатного українського просвітника виникають відразу після його смерті в некрологах і спогадах сучасників (Д. Анучина, В. Гнатюка, М. Грушевського, Є. Дзбановського, М. Драгоманова, О. Єфіменко, С. Єфремова, Г. Житецького, В. Козловської, З. Кузелі, П. Стебницького, М. Сумцова, П. Тутковського, Л. Чикаленка, Д. Щербаківського) та учнів (О. Алешо, Д. Золотарьова, Н. Коваленко, М. Мушкета, А. Носова, І. Раковського, С. Руденка, М. Рудинського, Б. Соколова, М. Ткача, О. Шульгіної) і тривають приблизно до 1931 р. [11, с. 20]. Специфікою цих публікацій можна вважати загальноінформативний характер, стисле

висвітлення біографічних даних, що, однак, не позбавлені значної частки суб'єктивізму, ідеалізації постаті вченого та перебільшення наукової значущості його творчої спадщини. Дані спроби закінчилися репресіями і переслідуваннями авторів, які загинули в таборах для політв'язнів, або лише через багато років повернулися на батьківщину з заслання. Краєзнавчі товариства, що носили ім'я Ф. Вовка також були ліквідовані.

На початку 1920-х рр. продовжують виходити нариси про смерть ученого, хоча більшість таких матеріалів датована 1918 р. (відразу після смерті Ф. Вовка). Так, у 1922 р. М. Сумцов у черговий раз надрукував некролог про вченого у виданні «Наука на Украине», а роком пізніше в «Русском антропологическом журнале» вийшов некролог Д. Анучіна.

Звичайно, що враховуючи особливості жанру, некрологи позбавлені критичних зауважень на адресу вченого, оскільки містять багато суб'єктивних оціночних суджень стосовно постаті Ф. Вовка та лише в загальних рисах змальовують його життєвий і творчий шлях, але, незважаючи на це, вони ознайомлюють громадськість із науковими досягненнями видатного українського дослідника та визначають подальші напрями наукових розвідок.

Окремі аспекти життєдіяльності вченого продовжує досліджувати у своїх подальших доробках М. Грушевський, який звертає увагу на видання «Материалы по этнографии», редагування якого свого часу здійснював Федір Кіндратович, і яке продовжує виходити в 20-х рр. XX ст. у Ленінграді, а також аналізує принципи роботи Ф. Вовка з укладання етнографічних збірок.

У 1928 р. до десятих роковин із дня смерті Ф. Вовка виходить низка публікацій про вченого, у яких обговорюється етнографічний аспект його наукових досліджень. Зокрема, у спогадах В. Дебагорія-Мокрієвича, які опублікував І. Житецький, мають місце згадки про етнографічну діяльність Ф. Вовка в Науковому товаристві ім. Шевченка, а Є. Дзбановський відзначає, що вчений розробив багато важливих етнографічних проблем та «улаштував уперше в межах колишньої Росії український музейний відділ з суто етнографічним підходом». Що стосується праці В. Денисенко про дослідження Ф. Вовком шлюбних обрядів на Україні, то крім детального аналізу праці вченого на цю тематику, автор говорить про його плани провести дослідження українського весілля «з погляду порівняльної етнографії», чого так і не вдалося здійснити.

На початку 30-х років XX ст. в узагальненні творчого доробку Ф. Вовка спостерігаються негативні тенденції. У цей період багато науковців було звинувачено в «буржуазному націоналізмі»: більшість із них зазнало репресій, а сам Кабінет у 1934 р. було ліквідовано.

У цей період стає помітною зміна підходів до вивчення життєдіяльності Ф. Вовка, яку можна простежити в окремих працях. Так, сама про себе говорить промовиста назва збірки статей «Этнография на службе у классового врага». У розміщеній там статті М. Худякова «Великодержавный шовинизм в русской этнографии» хоча Ф. Вовк безпосередньо і не згадується, але зазначається, що «у капіталістичній Росії діяльність етнографічних установ та організацій обслуговувала діяльність інтересів правлячих класів і була одним із допоміжних засобів для підкріплення авторитету влади російських поміщиків і капіталістів в очах трудящих мас населення» [4]. Про початок опосередкованих звинувачень радянської влади на адресу вченого свідчить той факт, що до переліку структур, які проводили вищезазначену етнографічну діяльність входили організації, у яких працював Ф. Вовк, зокрема, Російське географічне товариство.

Оскільки з кінця 1930-х рр. посилюється ідеологічна боротьба, проявом якої в даному контексті було, у кращому разі, замовчування значущості етнопедагогічної спадщини Ф.Вовка, а в гіршому – приписування йому найбільш популярного на той час ідеологічного ухилу – «буржуазного націоналізму». Репресій у цей час зазнали учні та послідовники вченого, інші ж науковці взагалі боялися згадувати ім'я Ф.Вовка. Яскравим прикладом заангажованого підходу офіційної науки до наукової спадщини вченого є вміщена в радянських енциклопедичних виданнях інформація, де Ф. Вовк звинувачується в буржуазно-націоналістичних ухилах.

Подальший інтерес до творчої спадщини і життєдіяльності Ф. Вовка припадає на кінець 50-х – початок 60-х років XX ст. у зв'язку з мистецтвознавчими, фольклорними та етнографічними розвідками дослідників П. Арсенича, В. Дмитриченка, В. Дяченка, М. Рудька, С. Сегеди, Г. Стельмаха, І. Шовкопляса. Проте через сувору цензуру, ідеологічні перекручування здобутків Ф. Вовка в галузі української антропології, археології та етнографії такі публікації мають епізодичний характер, а їхні автори дуже стримано оцінюють значення наукового доробку Ф. Вовка [8].

Лише з другої половини 1950-х рр. у роки так званої «хрущовської відлиги» знову публікуються праці про Ф. Вовка як про антрополога. Звичайно, що наукові висновки Ф. Вовка не вписуються в цю концепцію за що і посилено критикуються. Радянські вчені прагнуть усіляко довести помилковість поглядів ученого щодо суттєвих антропологічних відмінностях українського народу від сусідніх етносів, у тому числі і від росіян та білорусів. Саме за ці погляди Ф. Вовк зазнав у цей час критики і

від українського радянського антрополога Г. Зіневич, яка називає його наукові висновки націоналістичними.

Подібну оцінку отримує наукова спадщина вченого і у В. Дяченка, який у своєму дослідженні «Антропологічний склад українського народу» говорить, що погляди Ф. Вовка наближуються до расистських концепцій. Подібний підхід в оцінці наукової спадщини Ф. Вовка продовжується і в статті Г. Дебеца в 1963 р. У своїй критиці на адресу Ф. Вовка Г. Дебец, повторюючи всі шаблонні звинувачення радянських дослідників, додає те, що характерною ознакою праць вченого є «їх яскраво виражена політична спрямованість», що проявляється в «намаганні відокремити український народ від російського». Як зазначає автор, «висновки Ф. Вовка отримали пряме політичне застосування для пропаганди відокремлення України від Росії і, одночасно, переваги українців над росіянами як у фізичному, так і психічному відношеннях». Це робить очевидним свідоме перекручування висновків ученого з метою показати його дослідження у невигідному реакційно-расистському світлі.

До 120-річчя від дня народження Ф. Вовка виходить стаття Г. Стельмаха та М. Приходька, у якій помітно змінені акценти в оцінці наукової спадщини вченого. Ці дослідники визнають заслуги Ф. Вовка в організації збору етнографічних матеріалів в Україні та їх публікації в першому періодичному етнографічному виданні під назвою «Матеріали до українсько-руської етнології», а також зупиняються на аналізі етнографічних робіт вченого, зазначаючи, що вони не втратили своєї актуальності і нині. У такий спосіб поряд із ґрунтовним аналізом етнологічної складової наукових пошуків вченого Г. Стельмах та М. Приходько дають високі оцінки наукових досягнень Ф. Вовка, які хоча й не позбавлені ідеологічного забарвлення, але визнають той факт, що вчений без перебільшення посідає в науці видатне місце.

Наступна стаття Н. Лінки та С. Кузнєцової стосується аналізу архівного фонду Ф.Вовка в археологічному аспекті його досліджень. Автори подають огляд кореспонденції, що стосується організації етнографічних експедицій із зазначенням адресатів та інформації.

Згодом виходить стаття В. Дмитриченка та М. Рудька, у якій спостерігаються спроби кардинально змінити оцінку політичних уподобань Ф. Вовка в демократичному напрямі. Разом із заявами про те, що вченому належить розробка української соціалістичної програми, участь у боротьбі проти царизму, автори статті коротко згадують науково-етнографічні дослідження вченого, перераховують його праці та основні здобутки в цій царині.

Інтерес до постаті Ф. Вовка відкрито відроджується лише з 1989 р. у зв'язку з проведенням ряду наукових конференцій у м. Львів, м. Миколаїв,

м. Полтава, м. Рівне. У цей же час починають публікуватися статті «Антропологічні особливості українського народу», «Етнографічні особливості українського народу» та інші наукові розвідки вченого («Студії з української етнографії та антропології», щоденник та мемуари). Як справедливо зазначає О. Франко, «для сучасного етапу досліджень життя і наукової спадщини Ф. Вовка характерний проблемний підхід з урахуванням досягнень в різних галузях науки та досліджень суспільно-політичних поглядів ученого» [11, с. 25]. Значний внесок у неупереджену оцінку наукового доробку Ф. Вовка належить сучасним ученим М. Антоновичу, П. Арсеничу, Л. Бабенко, Д. Козаку, С. Макарчуку, В. Наулку, Д. Нужному, Г. Скрипник, В. Старкову, Ю. Філіповій, О. Франко, Л. Яковлєвій та іншим.

Як бачимо, цей період у висвітленні наукової спадщини Ф. Вовка суттєво відрізняється від попереднього. У зв'язку з цим виникають перші спроби відходу від канонів радянської науки, а передвісником кардинальних змін в оцінці наукових заслуг Ф. Вовка стає вихід у світ у 1987 р. історико-етнографічного дослідження про Гуцульщину, де П. Арсенич, згадуючи вченого, хоча і продовжує відповідно дорадянської традиції називати Ф. Вовка «українським буржуазним етнографом та антропологом», але згадує проведені ним етнографічні дослідження на Гуцульщині. Фактично сааме ця праця стає переломним моментом у вивченні наукової спадщини вченого.

У цьому ж році виходить у світ стаття В. Сарбея та О. Франко, де говориться про Ф. Вовка як «про складну й суперечливу за своїми суспільнополітичними та науковими поглядами людину». Це є наступним кроком на шляху до відходу від однозначного заперечення наукових досягнень ученого та їх інтерпретації виключно в контексті «буржуазного націоналізму». Трактування постаті Ф. Вовка як «неоднозначної та суперечливої» дозволяє відійти від шаблонних оцінок його наукових досягнень.

Суспільно-політичні зміни, які відбуваються в Радянському Союзі в кінці 80-х рр. XX ст. та зняття ідеологічних обмежень із науки в цей період, змінюють пріоритети наукових пошуків учених та спонукають до подальшого вивчення багатогранної наукової спадщини Ф. Вовка. Якщо в радянські часи, як зазначає І. Черняков, «ім'я Ф.К. Вовка намагалися забути, бо його праці, начебто, відзначалися яскравим колоритом українського націоналізму», то саме в цей період відродження української державності посилюється інтерес науковців до праць ученого.

У 1989 р. за матеріалами особистих фондів В. Хвойки та Ф. Вовка публікується стаття Ж. Кононенко та О. Франко, у якій дається

характеристика дослідження вченого в галузі етнографії уже без ідеологічних штампів.

Варто відмітити, що О. Франко в подальшому стає найбільш відомою дослідницею творчості вченого. У 1989 р. вона друкує наступну свою статтю під назвою «Народознавчі праці Ф.К. Вовка», а в 1990 р. публікує інші праці з указаної тематики, які торкаються переважно біографічних та загальнонаукових досягнень відомого українського вченого.

У 1989 р. виходить праця Г. Скрипник у контексті українського етнографічного музейництва. Серед дослідників наукової спадщини Ф. Вовка варто також виділити С. Сегеду, перша стаття якого з даної проблеми опублікована в 1990 р. і має критичний характер.

Висновок. Отже, проведений аналіз науково-педагогічної літератури показує, що інтерес до вивчення творчої спадщини виникає епізодично, а серед таких періодів можемо виділити 1918-1931 рр., кінець 50-х – початок 60-х рр. ХХ ст., а також кінець 1980-х рр. до нашого часу, що пояснюється ідеологією та політикою держави, цензурою наукових текстів та підходами до оцінювання наукового доробку Ф. Вовка, його внеску в розвиток вітчизняної науки.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в деталізації етапів наукової, культурно-просвітницької і громадсько-політичної діяльності Ф. Вовка, ідейно-соціальних і культурницьких засад його наукової діяльності в історико-педагогічному дискурсі, особистого підходу до культурно-антропологічної історії української народної педагогіки.

Література

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Метод. поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.

2. Кириченко Р. С. Українські вчені кінця XIX – початку XX ст. [Текст] / Р. С. Кириченко // Наук. пр. НБУВ. – К., 2003. – Вип. 11. – С. 331–359.

3. Клименюк О. Методологія і методи наукового дослідження : навчальний посібник / О. Клименюк. – К. : Міленіум, 2005. – 186 с.

4. Конта Ростислав. Етнологічна діяльність Федора Вовка : радянська історіографія / Ростислав Конта // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Eine/2011_36/36_5.pdf

5. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. – Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.

6. Незабутні постаті / [авт.-упор. О. Матвійчук, Н. Струк. – К. : Світ Успіху, 2005. – С. 168–169.

7. Не уявляв свого життя без служіння рідному народові – Федір Вовк : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.parafia.org.ua/biblioteka /kultura/shenderovskyj-nehaj-ne-hasne-persha/fedir-vovk/

8. Таран Олена. Федір Вовк – про місце в історії української антропології (до 160-річчя від дня народження) / Олена Таран [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www//http.litmisto.org.ua/?p=3335

9. Федір Вовк : сторінка наукової спадщини та бібліографія праць. – К., 2002. – 107 с.

10. Федір Кіндратович Вовк (1947-1918) : дослідження, спогади, бібліографія до 150-ліття з дня народження вченого. – Нью-Йорк, 1997. – 381 с.

11. Франко О. О. Федір Вовк – вчений і громадський діяч / О. О. Франко. – К. : Вид-во Європейського університету, 2000. – 378 с.

Ю. Топоркова

аспирант кафедры педагогики и управления учебными заведениями Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта), ассистент кафедры теории и практики перевода Севастопольского национального технического университета

УДК 37.017.

ПРОБЛЕМА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ АМЕРИКАНСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье рассматривается проблема гражданского воспитания молодежи в современных исследованиях американских ученых с целью позитивного использования данного педагогического опыта в теории и практике гражданского воспитания в отечественных условиях и определения перспективных направлений развития гражданского воспитания украинской молодежи.

Ключевые слова: *гражданское воспитание, гражданское участие, гражданская ответственность.*

Ю. Топоркова

аспірант кафедри педагогіки і управління навчальними закладами РВНЗ ,,Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта), асистент кафедри теорії та практики перекладу Севастопольського національного технічного університета

ПРОБЛЕМА ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНИХ АМЕРИКАНСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті розглянуто проблема громадянського виховання молоді в сучасних дослідженнях американських учених з метою позитивного використання даного педагогічного досвіду в теорії і практиці громадянського виховання у вітчизняних умовах і визначення перспективних напрямів ровзитку громадянського виховання української молоді.

Ключові слова: *громадянське виховання, громадянська участь, громадянська відповідальність.*

Yu. Toporkova
the Aspirant of the Republican Higher Educating Institution "The Crimean Humanitarian University" (Yalta), the Assistant of Associate Professor of the department of Theory and Practice of Translation of Sevastopol National Technical University

THE PROBLEM OF CIVIC EDUCATION IN THE CONTEMPORARY AMERICAN PEDAGOGICAL STUDIES

In the article the problem of civic education of youth in the contemporary American studies is shown with the purpose of the positive use of this pedagogical experience in the theory and practice of civic education in our country and defying the directions of development of civic education of Ukrainian youth.

Keywords: *civic education, civic participation, civic responsibility.*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важнейшими научными и практическими задачами. В условиях интеграции и глобального характера развития образовательных процессов создаются новые условия для повышения эффективности национальной системы образования и воспитания посредством обращения к педагогическому опыту развитых стран мирового сообщества, в частности Соединенных Штатов Америки – страны с истинно демократическими устоями, где воспитание истинных граждан всегда считалось приоритетной задачей государства. В этом контексте изучение трудов современных американских педагогов по проблеме гражданского воспитания молодежи дает возможность для определения некоторых направлений дальнейшего развития и модернизации гражданского воспитания в Украине.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые ссылается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена данная статья. К вопросам гражданского воспитания в США в своих исследованиях обращаются Л. Аманбаева, М. Гурий, Н. Голубкова, Ж. Малоокая, М. Якобсон. Данные ученые рассматривают практические аспекты формирования гражданственности учащихся средних школ США с проекцией на национальный контекст. Однако ретроспективный анализ трудов американских педагогов, в которых освещены теоретические вопросы гражданского воспитания студенческой молодежи не был предметом научных исследований.

Формулирование целей статьи (постановка задач). Целью данной статьи является рассмотреть проблему гражданского воспитания молодежи в современных исследованиях американских ученых с возможностью позитивного использования данного опыта в теории и практике гражданского воспитания в Украине.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На протяжении истории американской педагогики, гражданское воспитание рассматривалось как процесс приобщения молодежи к гражданскому участию (в начале XX века термин “civic participation”, “democratic participation” а начиная с 60-х годов – “civic engagement”). Так, известный американский общественный деятель начала XX века У. Джеймс в 1906 году в трактате «О воспитании молодежи» [7] пишет: «Золотую молодежь наших дней нужно привлекать к исполнению всякого рода общественно полезной работы, чтобы искоренить эту «детсткость», «несерьезность», и чтобы молодые люди могли вступать во взрослую жизнь, имея более здоровые пристрастия и более здравые мысли, тем самым провозглашая необходимость усиления роли гражданского воспитания учащихся посредством приобщения к труду.

Американский политический и общественный деятель Р. Борк, развивая мысль известного философа времен просвещения Кондорцета о том, что каждое последующее поколение хуже предыдущего, в работе «Время говорить» [1, с. 102], подчеркивает, что, т. к. гражданами не рождаются, необходимо обновлять и пересматривать подходы к гражданскому воспитанию с учетом определенной эпохи, прикладывать больше грамотных усилий для подготовки молодежи к исполнению роли граждан, развивать гражданское и политическое сознание подрастающего поколения. Тем самым Борк определяет цель, задачи и условия реализации гражданского воспитания, которые, по его словам, тождественны глобальной общественной задаче в США, а именно: в современных американских условиях гражданское воспитание должно быть направлено на эффективное активное участие граждан, что будет способствовать здоровому, сильному, справедливому функционированию общества. Для решения данной задачи гражданское воспитание должно осуществляться не только в процессе курса «граждановедение», но и быть результатом совместной ответственности семьи, учебных заведений, политических организаций, прессы, общества в целом. Таким образом, Борк, анализируя недостатки гражданского воспитания 60-х годов, предлагает программу более качественного воспитания молодежи – такую модель гражданского воспитания, которое будет содействовать полноценному функционированию демократического общества в США, где каждый гражданин вносит свой вклад в его процветание посредством активной общественно полезной деятельности.

С. Розенстоун в книге «Участие и демократия в Америке» подчеркивает, что современная американская молодежь, по сравнению с предыдущими поколениями, проявляет большую активность и желание

участвовать в общественно полезной работе, что свидетельствует об эффективности совместной трудовой деятельности учащихся как о средстве гражданского воспитания.

В труде «Вовлечение молодежи в гражданскую жизнь» [5] П. Левайна провозглашается, что сегодня необходимость мероприятий по гражданскому воспитанию в США обусловлена и тем, что оно также способствует: сокращению роста преступности в обществе, в частности, среди молодежи; развитию талантов и способности молодых людей; формированию независимости их политических взглядов.

Левайн указывает, что т. к. сегодня целью гражданского воспитания в США является усиление гражданского участия среди молодежи и подготовка молодых людей к роли активных и ответственных граждан демократического общества, то участие граждан в общественных вопросах должно способствовать лучшему функционированию общественных институтов; при этом гражданское участие может проявляться как в личном участии в жизни своей страны, так и в вовлечении в это участие своих сограждан, что особенно почетно, т.к. является проявлением уважения к согражданам. Таким образом, Левайн выделяет воспитание уважительного отношения к соотечественникам, как основополагающий принцип гражданского воспитания. Левайн подчеркивает, что гражданское участие среди современной американской молодежи означает «гражданское доминирование» (civic domain) т. е. деятельность, как индивидуальную, так и коллективную, которая имеет целью влиять на мнение общественности, при этом положительно воздействуя на жизнь общества в целом. Таким образом, Левайн конкретизирует понятие «гражданское воспитание студенческой молодежи в США» как процесс, включающий подготовку молодежи к гражданскому участию в общественной жизни, а также формирование навыков и качеств личности, позволяющих положительно воздействовать на мнение общественности и привлекать к гражданскому участию своих сограждан.

Анализируя исследование М. Карпини, проведенное в 2006 г. на базе информационного исследовательского центра по гражданскому воспитанию в США CIRCLE [2, с. 206], можно выделить основные показатели гражданского участия американской молодежи, которые могут быть использованы и в практике гражданского воспитания в Украине для определения степени его эффективности:

- показатели участия в общественной жизни своего города (community participation), которые включают участие в разного рода некоммерческих благотворительных организациях (в том числе и религиозных), регулярное (или хотя бы однократное) участие в

волонтерских проектах, благотворительных акциях, направленных на решение проблем своего города;

- показатели участия в политической жизни страны (political engagement) включают регистрацию в списках электората, участие выборах, агитационные акции в предвыборных кампаниях, распространение политических листовок, афиш, внесение партийных взносов;

- показатели «политического голоса» (political voice): выражение политического протеста, написание петиций, сотрудничество со средствами массовой информации, с партийными представителями, бойкотирование продуктов или кампаний;

- показатели когнитивного или «ментального» гражданского участия (проявление внимания к политическим событиям в стране, регулярное прослушивание новостей, заинтересованность в успешной политической жизни страны) [2, с. 206].

Анализ показателей гражданского участия позволяет выделить средства и формы гражданского воспитания американской студенческой молодежи в США: это не только участие в политических акциях, предвыборных и агитационных кампаниях, молодежных организациях и политических партиях, но и участие в благотворительных акциях, волонтерских проектах. Помимо волонтерской деятельности, гражданское участие подразумевает общественную работу вообще, не только в благотворительных проектах или организациях. Это и работа в семье, и в своем ВУЗе, и в разных общественных объединениях.

Л. Хамильтон в работе «Показатели гражданственности» подчеркивает, что мотивы гражданского участия должны раскрываться как в личной заинтересованности, так иметь и альтруистическую направленность (self-interest, altruist interest). Это подразумевает добровольное участие, сотрудничество, привлечение к гражданскому участию сограждан, способность пожертвовать личным временем и возможностями [4, с. 28]. Таким образом, Хамильтон выделяет личную заинтересованность и инициативность как факторы, способствующие успешной реализации гражданского воспитания.

Одной из важных задач гражданского воспитания американской молодежи является воспитание гражданской ответственности. Сторонник «позитивного развития личности» Д. Эберли в труде «Национальное молодежное служение в XXI веке» [3], утверждает, что формированию гражданской ответственности должна способствовать система мероприятий по вовлечению молодежи в активное, осознанное исполнение важных общественных ролей. Таким образом, реализация задачи формирования гражданской ответственности среди американской

молодежи реализуется непосредственно в процессе мероприятий, направленных на усиление гражданского участия.

Другой актуальной задачей гражданского воспитания молодежи в США является воспитание политической активности. В статье «Молодежь и политические кампании в интернете» [6] М. Лопес, рассматривая политическую активность как задачу гражданского воспитания, устанавливает прочную взаимосвязь между политическими знаниями американской молодежи и ее политической активностью. Как показывает исследование М. Лопеса, формирование знаний молодежи о политической структуре США и роли государства способствует впоследствии активному участию в выборах, вступлению в молодежные организации, что способствует реализации политической активности как задачи гражданского воспитания. Доказана прямо пропорциональная зависимость между уровнем образованности и политической активностью американских граждан. Т.е. чем больше лет учащийся проводит в школе, а затем в университете, тем больше он узнает о политических событиях и политике вообще, следовательно, полученные знания помогают будущему гражданину принимать правильные политические решения, более активно голосовать. Анализ вышеизложенного позволяет сделать вывод о том, что сегодня в процессе гражданского воспитания в США наибольшую актуальность представляет задача формирования гражданской ответственности, гражданского участия и политической активности американской молодежи.

Выводы по данному исследованию и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Основываясь на трудах современных американских ученых, можно сделать вывод, что сегодня необходимо делать акцент на формировании политического сознания молодых американских граждан, а именно: воспитывать и поддерживать уважение к государственному правлению, сохранению норм равенства и участия – тех общественных благ, которые неотъемлемы от американского демократического наследия; формировать стремление заботиться о качестве американской демократической системы, ее институтов и принципов; а также утверждать в сознании молодых людей мысль о том, что гражданская активность и ответственность должны поддерживать стабильность в обществе. Идеи американских педагогов относительно подготовки подрастающего поколения к выполнению роли граждан демократического общества представляются актуальными в условиях реформирования отечественной системы образования и воспитания.

Литература

1. Bork R. A Time to Speak: Selected Writings and Arguments / R. Bork. – Washington Del.: ISI Books, 2008. – 207 p.

2. Carpini M. What Americans Know about Politics and why it Matters / M. Carpiny. – Yale University Press, 1997. – 416 p.
3. Eberly D. National Youth Service in the XX-th and XXI Century / D. Eberly – N.Y.: New York Press, 2000. – 542 p.
4. Hamilton L. The Ten Commandments of Citizenship / L. Hamilton. – Indiana University, 2003. – 234 p.
5. Levine P. Engaging Young People in Civic Life / P. Levine. – Nashville: Vanderbilt University Press, 2009. – 304 p.
6. Lopez M. Themes Emphasized in Social Studies and Civic Classes / M. Lopez // New Evidence CIRCLE Fact Sheet. – 2006. – P. 84–95.
7. Selected Letters of W. James. – Charlottesville and London University Press of Virginia, 1997. – 309 p.

З. Канівець

аспірант кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

УДК 74.24

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПРОВЕДЕННЯ ІНСПЕКТУВАННЯ ШКІЛ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ XXI СТ.

Подано стислий аналіз структури і змісту інспектування школи в системі управління освітою України. Розкрито його основні етапи і форми з урахуванням сучасної нормативно-правової бази. Наведено результати останнього державного інспектування загальноосвітніх навчальних закладів України з установленням основних проблем і недоліків у діяльності шкіл.

***Ключові слова**: інспектування школи, тематична перевірка, фронтальна перевірка, етапи інспектування, принципи управління загальноосвітніми навчальними закладами.*

З. Канивец

аспирант кафедры социальной и коррекционной педагогики Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ИНСПЕКТИРОВАНИЯ ШКОЛ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ УКРАИНЫ В НАЧАЛЕ XXI В.

Подано сжатый анализ структуры и содержания инспектирования школ в системе управления образованием Украины. Раскрыты его основные этапы и формы с учетом современной нормативно-правовой базы. Показаны результаты последнего государственного инспектирования общеобразовательных учебных учреждений Украины с установлением основных причин и недостатков в работе школ.

Ключевые слова: *инспектирование школы, тематическая проверка, фронтальная проверка, этапы инспектирования, принципы управления общеобразовательными учебными заведениями.*

Z. Kanivec
post-graduate student of the Department of social and correctional pedagogy
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

FEATURES OF ORGANIZATION AND RESULTS OF THE INSPECTION OF SCHOOLS IN THE SYSTEM OF MANAGEMENT OF EDUCATION OF UKRAINE AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

Present compressed analysis of the structure and contents of surveyor schools in managerial system by forming the Ukraine. Reveal open his main stages and forms with provision for modern normative-legal base. They Are Shown results last state surveyor general scholastic institutions of the Ukraine with determination of the main reasons and defect in functioning (working) the schools.

Keywords*: surveyor schools, thematic check, frontal check, stages surveyor, principles of management general educational institutions.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми інспектування загальноосвітніх навчальних закладів підтверджується тим, що останнім часом відбувається оновлення нормативно-правової документації з організації та процедури проведення інспекторського контролю. Так, у 2010 р. прийнято «Положення про форми і види внутрішньо шкільного інспектування», затверджений «Порядок державного інспектування навчальних закладів» (постанова Кабміну України № 353 від 3 травня 2012 р.), розроблено Типову програму комплексної перевірки загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми інспектування загальноосвітніх навчальних закладів представлені в дослідженнях сучасних науковців Є. Березняка, Н. Волкової, З. Онишківа, С. Пальчевського, М. Теслі, М. Холявинської та ін. У той же час відсутні історико-педагогічні праці, де б цілісно були представлені організаційно-методичні засади інспектування шкіл у системі управління освітою України в близькій ретроспективі, що і визначило мету даної публікації.

Мета статті – проаналізувати особливості організації та результати проведення інспектування шкіл у системі управління освітою України на початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу. Інспектування шкіл – це система державного контролю за дотриманням навчальними закладами незалежно від їхньої форми власності чинних нормативно-правових документів у системі управління освіти та надання їм необхідної методичної допомоги.

Однією з функцій інспектування шкіл є контроль за виконанням загальноосвітніми навчальними закладами та органами управління освіти прийнятих рішень, обов'язок за реалізацію якого покладається на інспектора шкіл. Функціональними обов'язками шкільного інспектора передбачено також надання кваліфікованої методичної допомоги не лише вчителям, але й іншим членам педагогічного колективу (вихователям, класним керівникам, керівникам предметних гуртків, дитячих клубів, адміністраторам закладу).

До складу шкільної інспекції входять інспектори відділів освіти районної державної адміністрації, інспектори управління освіти обласної державної адміністрації, інспектори Міністерства освіти і науки України.

На районному рівні інспекторський контроль передбачає перевірку діяльності адміністративного апарату загальноосвітніх навчальних закладів, на обласному рівні – діяльності відділів освіти райдержадміністрації та опосередковано керівників навчальних закладів, на рівні міністерства – діяльності облдержадміністрації та відповідних районних відділів.

Згідно з чинною законодавчою базою інспектори відділів, управлінь освіти призначаються з числа досвідчених педагогів, які мають організаторські здібності, вищу освіту і відповідний стаж педагогічної роботи. Неодмінною вимогою до професійних та особистісних якостей інспекторів шкіл виступають принциповість, об'єктивність, компетентність, повага і доброзичливість у ставленні до працівників навчальних закладів.

Згідно з чинною нормативно-правовою базою інспектори відділу освіти райдержадміністрації призначаються і звільняються завідувачем відділу, інспектори управління освіти облдержадміністрації – начальником управління, інспектори Міністерства освіти і науки – міністром освіти.

До функціональних обов'язків інспектора шкіл входять такі:

− вивчення стану внутрішньошкільного керівництва і контрою закріплених за ним шкіл;

− моніторинг організації педагогічного процесу, якості знань, умінь і навичок учнів, їхньої вихованості;

− перевірка стану шкільних приміщень, організації харчування учнів;

− контроль за дотриманням вимог правил техніки безпеки, протипожежної безпеки;

− аналіз ефективності позакласної і позашкільної роботи, системи виховної роботи з дітьми в мікрорайоні школи;

− перевірка дотримання норм і правил санітарно-гігієнічного режиму;

− перспективне планування розвитку мережі загальноосвітніх навчальних закладів;

− вчасна підготовка і забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів необхідною документацією.

У разі виявлення інспектором школи недоліків в організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі, він повинен надати адміністрації закладу, а також педагогічним працівникам необхідні рекомендації щодо поліпшення якості їхньої професійної діяльності.

Змістом роботи інспектора шкіл передбачений контроль за комплектацією навчальних закладів кваліфікованими кадрами, дотриманням законодавчої бази, станом викладання та якісними показниками рівнів навчальних досягнень учнів, їхньої вихованості, виконанням завдання щодо охоплення обов'язковим навчанням дітей шкільного віку в мікрорайоні школи, діяльністю адміністрації закладу з підвищення кваліфікації педагогічних працівників, упровадженням передового педагогічного досвіду, останніх досягнень педагогічної теорії та практики, дотриманням позитивного морально-психологічного клімату в учительському та учнівському колективах.

Критеріями ефективного інспектування шкіл мають бути систематичність, плановість, усебічність, глибина аналізу, об'єктивність, вимогливість, толерантність, тактовність, доброзичливість, конструктивність.

Основними формами інспектування шкіл є фронтальна (передбачає перевірку всіх напрямів діяльності загальноосвітнього навчального закладу) і тематична (полягає у всебічному глибокому вивченні конкретного напряму діяльності школи чи ряду шкіл). Термін інспектування, тематика і перелік загальноосвітніх навчальних закладів визначаються в річних планах роботи відділу, управління та Міністерства освіти і науки [5].

Процедурою інспектування шкіл передбачена підготовча робота, проведення інспектування і підведення підсумків. Так, підготовча робота передбачає вивчення керівних документів і нормативно-правового забезпечення відповідно до завдань інспектування, аналіз наявних матеріалів і показників роботи школи, матеріалів попередніх перевірок. Між членами комісії з інспектування (до її складу можуть входити фахівці відділу освіти, методисти рай методкабінетів, голови районних методичних об'єднань, учителі, керівники шкіл) розподіляються функціональні обов'язки. На цьому етапі інспектування укладається пам'ятка, готуються тексти контрольних робіт, запитання для усного

контролю та завдання для письмового, розробляються анкети для вчителів та учнів, проводиться інструктаж членів інспекційної комісії.

Змістом основного етапу інспектування школи передбачено вивчення таких питань: 1) Статут загальноосвітнього навчального закладу та його відповідність типовому статуту; 2) навчальні плани і програми (їх відповідність базовим навчальним планам і програмам Міністерства освіти і науки, розподіл годин варіативного компоненту з урахуванням його доцільності, за наявності авторських навчальних планів і програм їхнє погодження з Головним управлінням Міністерства освіти і науки); 3) система планування діяльності школи; 4) стан викладання навчальних предметів, рівень навчальних досягнень учнів; 5) система виховної роботи школи; 6) позакласна, позашкільна, гурткова робота; 7) зв'язки школи з сім'ями та громадськими організаціями у вихованні учнів; 8) сан фізичної і допризовної підготовки юнаків; 9) групи продовженого дня; 10) робота шкільної бібліотеки; 11) вивчення і впровадження досягнень педагогічної теорії і практики, передового педагогічного досвіду; 12) дослідно-експериментальна робота закладу; 13) стан внутрішньошкільного контролю; 14) методична робота; 15) навчально-матеріальна база школи; 16) шкільна документація; 17) морально-психологічний клімат у колективі; 18) робота ради загальноосвітнього навчального закладу [6].

Тривалість фронтальної перевірки загальноосвітнього навчального закладу становить 2 тижні. За умови виявлення недоліків відповідно до визначених інспектуванням критеріїв вивчаються їхні причини, надається конкретна практична допомога. Результати інспектування школи оформляються у вигляді акту (доповідної записки, довідки), копія якого надсилається до закладу не пізніше, ніж через два тижні після закінчення перевірки, а зауваження і пропозиції заносяться до контрольного журналу.

На підсумковому етапі фронтального інспектування школи результати перевірки оголошуються на педагогічній раді, у разі проведення тематичного інспектування – на нараді керівників шкіл. Керівник інспекторської комісії у своїй доповіді аргументує результати діяльності загальноосвітнього закладу, зазначає досягнення і прорахунки, розкриває причини виявлених недоліків та прогнозує шляхи їх усунення.

Щодо перевірки виконання пропозицій інспекторської комісії, то вона здійснюється інспектором відділу (управління, Міністерства освіти і науки, інших фахівців) у формі повторної перевірки або бесіди про вжив заходи з керівником закладу, якщо в діяльності школи виявлено істотні недоліки. Якщо рекомендації інспекторської комісії з якихось причин не виконані, то з'ясовуються причини такого стану і надається конкретна допомога. Надані зауваження знімаються з контролю після повного їх виконання.

При організації інспектування шкіл комісія має враховувати принципи державного управління загальноосвітніми навчальними закладами, тобто основних положень, що випливають із закономірностей управлінської діяльності цими закладами. До найголовніших із них належать:

− принцип державотворення (згідно з ним школа вважається важливою державною інституцією, від характеру функціонування якої залежить майбутнє суспільства і держави. З огляду на це, виховна та освітня діяльність спрямовується на утвердження та зміцнення державності України);

− принцип науковості (передбачає здійснення управління на основі сучасних досягнень його теорії та практики, урахування під час організації навчально-виховного процесу новітніх досягнень педагогіки та суміжних із нею наук);

− принцип демократизації (полягає в узгодженні дій та інтересів учнівського і вчительського колективів при виробленні важливих управлінських рішень);

− принцип гуманізації (потребує спрямування педагогічного процесу на розвиток учнів і творче самовираження педагогів відповідно до їхніх потенціалів, що зумовлює конгруентний характер взаємин за схемами педагог – учень, адміністрація – педагог, педагог – педагог);

− принцип перспективи (спрямовує діяльність педагогічного колективу на досягнення близьких, середніх і далеких перспектив);

− принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю (згідно з ним повнота відповідальності за навчально-виховний процес покладена на директора загальноосвітнього закладу, однак найповніше вона реалізується в умовах демократичного стилю управління);

− принцип системності (передбачає розуміння системного характеру об’єктів управління, системна властивість яких не зводиться до суми властивостей адміністративно-господарського, організаційно-управлінського і психолого-педагогічного складників).

З’ясовано, що на сьогоднішній день керівники шкіл стикаються з такими проблемами, зокрема:

− неузгодженість термінів та відставання від графіків виконання запланованих робіт на окремих об’єктах освіти, що не сприяє належній організації навчально-виховного процесу та створенню безпечних умов для школярів і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів;

− недостатнє фінансування та невідповідність його реальним потребам (у кошторисах ряду управлінь та відділів освіти

райдержадміністрацій та міських рад не передбачені кошти на капітальні видатки);

− відсутність у ряді навчальних закладів необхідної інфраструктури, належних санітарно-гігієнічних та безпечних умов для навчання учнів;

− слабка матеріально-технічна база багатьох шкіл для організації профільного навчання учнів, організації фізкультурно-оздоровчої роботи;

− невиконання наказу МОНмолодьспорту щодо проведення роботи з усунення двозмінності навчання;

− недостатнє кадрове забезпечення ряду навчальних закладів та місцевих органів управління освітою;

− відсутність дієвої системи замовлення, розподілу та перерозподілу навчальної літератури, що надходить у регіон та ін. [1].

Згідно з останніми результатами державного інспектування загальноосвітніх навчальних закладів найбільш типовими недоліками діяльності сучасних шкіл є такі:

− не поновлюються розпорядження щодо проведення обліку дітей шкільного віку та закріплення за навчальними закладами територій обслуговування;

− не затверджуються рішеннями виконкомів міських рад, райдержадміністрацій списки дітей шкільного віку;

− допускаються порушення в порядку формування та руху учнівського контингенту в загальноосвітніх навчальних закладах (ведення алфавітних книг, наказів, відсутні довідки про навчання дітей в інших навчальних закладах тощо);

− не здійснюється контроль за станом організації індивідуального навчання, здобуттям загальної середньої освіти учнями у вечірніх школах, екстернатурі;

− не приділяється належна увага роботі з педагогічно занедбаними учнями, які без поважних причин не відвідують навчальні заняття [1].

При вивченні стану фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в загальноосвітніх навчальних закладах ряду областей звернено увагу керівників місцевих органів управління освітою на такі проблемні питання:

− недостатня робота щодо організації та проведення уроків фізичної культури для учнів, які віднесені за станом здоров'я до спеціальної медичної групи;

− слабке матеріально-технічне забезпечення окремих загальноосвітніх та дитячо-юнацьких спортивних шкіл;

− обмежене фінансування спортивно-масової роботи з учнями;

− недостатня робота щодо організації профільного навчання за спортивним напрямом;

− обмежена кількість спортивних гуртків і секцій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Установлено, що в Кіровоградській, Рівненській та Чернівецькій областях спостерігається значне покращення фінансування інтернатів для навчання і виховання дітей-сиріт, дітей, які позбавлені батьківського піклування, дітей з особливими потребами з обласних бюджетів та активне залучення коштів спеціального фонду, що сприяє подальшому якісному оновленню та зміцненню матеріально-технічної бази навчальних закладів, створенню для дітей зазначених категорій рівних можливостей з іншими дітьми для повноцінного життя та розвитку з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів. Разом із тим, відмічено, що мережа навчальних закладів для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей з особливими освітніми потребами потребує подальшого реформування для досягнення оптимальних кількісних і якісних показників.

Звернено також увагу керівників місцевих органів управління освітою, загальноосвітніх навчальних закладів на проблеми:

− ранньої діагностики та соціальної реабілітації дітей з особливими потребами;

− відсутності в окремих містах та районах психолого-медико-педагогічних консультацій;

− недостатньої роботи щодо запровадження інклюзивного навчання;

− низького кадрового забезпечення ряду шкіл-інтернатів фахівцями-дефектологами;

− відсутності архітектурної доступності для дітей-інвалідів у більшості навчальних закладів;

− порушення в діяльності шкіл-інтернатів стосовно ведення особових справ учнів, установлення їхнього правового статусу, соціального захисту;

− неналежної роботи щодо попередження самовільного залишення дітьми шкіл-інтернатів;

− недостатньої співпраці зі службами у справах дітей, кримінальною міліцією у справах дітей, управліннями праці та соціального захисту, соціальними службами для сім'ї, дітей і молоді.

Висновки. За результатами останньої державної інспекції навчальних закладів вироблено рекомендації щодо розробки заходів із поліпшення стану справ та зобов'язано усунути виявлені порушення і недоліки в роботі. Водночас звернено увагу на неухильне дотримання

вимог законодавства під час реорганізації і ліквідації сільських шкіл, зокрема обов'язковість згоди територіальної громади.

Безперечно, подана стаття не претендує на вичерпний аналіз процедури інспектування шкіл. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у вивченні в недалекій ретроспективі організаційно-методичних засад інспектування шкіл у системі управління освітою України в другій половині ХХ ст. для творчого використання найбільш цінних здобутків у сучасних умовах управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів.

Література

1. Державне інспектування навчальних закладів (витяг з інформаційно-аналітичних матеріалів про діяльність МОНмолодьспорт у 2011 році) // [Електронний ресурс], (Режим доступу): http://osvita-mk.org.ua/blog/derzhavne_inspektuvannja_navchalnikh_zakladiv_vitjag_z_informacijno_analitichnikh_materialiv_pro_dijalnist_monmolodsport_u_2011_roci/2012-11-01-144

2. Інспектування загальноосвітнього закладу // [Електронний ресурс], (Режим доступу) : http://pidruchniki.ws/1475122735541/pedagogika/inspektuvannya_zalnoosvitnogo_zakladu

3. Онишків З. М. Основи школознавства : навч. пос. [для студентів педвузів] / З. М. Онишків. – Тернопіль : Богдан, 2006. – 176 с.

4. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. пос. / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007. – 576 с.

5. Положення про форми і види внутрішньошкільного інспектування // Завуч. – 2010. – № 30. – С. 7–8.

6. Типова програма комплексної перевірки загальноосвітнього навчального закладу. – К., 2012. – 22 с.

7. Школознавство (лекції) [Електронний ресурс], (Режим доступу): http://studentam.net.ua/content/view/4437/85/

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

В. Дейниченко

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

УДК 373.51.001.63

СУТЬ І ФУНКЦІЇ ПРОЕКТУВАННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті на підставі аналізу наукової літератури схарактеризовано різні підходи вчених до тлумачення поняття «проектування»; представлено структуру проектування та розкрито його функції задля системного розгляду й теоретичного обґрунтування означеної дефініції, виявлення його можливостей у навчальній діяльності школярів.

Ключові слова: *проектування, структура проектування, функції проектування.*

В. Дейниченко

аспирант кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды

СУЩНОСТЬ И ФУНКЦИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье на основе анализа научной литературы охарактеризованы разные подходы ученых к трактовке понятия «проектирование»; представлена структура проектирования и раскрыты его функции для системного рассмотрения и теоретического обоснования указанной дефиниции, выявления его возможностей в учебной деятельности школьников.

Ключевые слова: *проектирование, структура проектирования, функции проектирования.*

V. Deynychenko

a post-graduate student for the General Pedagogy and Higher School Pedagogy Department at the Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda

ESSENCE AND DESIGN FUNCTIONS IN SCHOOLCHILDREN TEACHING ACTIVITIES

Based on the analysis of scientific literature this paper characterizes different approaches of scientists to the interpretation of the conception of the "design"; the design structure has been given and its functions used for the system consideration and theoretical substantiation of the above conception definition have been described, the opportunities for schoolchildren teaching activities have been provided.

Key words: *design, design structure, design functions.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна гуманістична освітня парадигма вимагає розгляду процесу навчання з позиції учня, його потреб, інтересів, суб'єктного досвіду, де він виступає проектувальником власного учіння, що передбачає оволодіння школярами вміннями проектування та аналізу своєї діяльності, формування компетенції проектування діяльності (готовності до цілепокладання, прогнозування, перспективного планування, оцінки та рефлексії), забезпечуючи підвищення якості підготовки випускників середніх загальноосвітніх шкіл.

Визначення основних підходів дослідження проблеми потребує розкриття сутності проектування навчальної діяльності учнів, що вимагає наукового формулювання поняття «проектування».

Аналіз основних досліджень і публікацій. Про важливість аналізу наукового поняття «проектування» у педагогіці пишуть учені Н. Алексєєв, В. Загвязинський, А. Дахін, І. Єрмаков, В. Кулько, В. Лозова, А. Маркова, М. Махмутов, В. Монахов, Г. Муравйова, В. Паламарчук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Теплоухова, А. Цимбалару та багато інших дослідників.

Віднайшли відбиття в дослідженнях учених і питання педагогічного проектування навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається (В. Безрукова, В. Гінецинський, Е. Заір-Бек, Г. Ільїн, І. Ільясов, В. Краєвський, М. Левшин, О. Олексюк, В. Родіонов, Ю. Тюнников та ін.). Розгляду питань проектування навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з використанням навчально-пізнавальних бар'єрів присвячена дисертація Н. Черненко (2000 р.).

Завданням статті є розкриття сутнісних ознак поняття «проектування», теоретичне обґрунтування функцій проектування в навчально-пізнавальній діяльності школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На важливість розгляду проблеми проектування в педагогіці в її історичному розвитку вказують учені А. Дахін, О. Козлова, Г. Муравйова, Н. Яковлєва та інші. Проектування, що виникло в техніці в середині минулого століття, знайшло своє відбиття і в гуманітарній сфері в організаційному, економічному, професійному, педагогічному та інших видах соціального проектування. Тобто проектування в педагогіці має технічні корені, проте

існують і педагогічні витоки, до яких відноситься дослідно-експериментальне прогнозування, основи якого було закладено Л. Зеленіною, Е. Костяшкіним, В. Кутьєвим та іншими дослідниками в 70-80-ті роки минулого століття.

Дійсно, аналіз розвитку ідей проектування в історії педагогічної думки засвідчує, що найбільш близьким до проектування філософським поняттям є передбачення (обґрунтоване припущення про майбутній стан явищ природи і суспільства) [17, с. 504], що має такі форми: передчуття (просте завбачення), передугадування (складне завбачення), прогнозування, провіщення та інші. Проте саме прогнозування визначається як суто наукове передбачення, спеціальне дослідження перспектив розвитку будь-якого явища, переважно з кількісними оцінками й визначенням певного терміну зміни цього явища [17, с. 513]. У прогнозуванні керованих соціальних явищ розробляються пошуковий і нормативний прогнози, які дозволяють оцінити ймовірнісний та бажаний стан об'єкта з метою оптимізації рішень, що приймаються. Разом з тим у проектуванні відображається не тільки бажаний стан об'єкта, але й фіксується цілеспрямована діяльність з досягнення цього стану, тобто прогнозування (як наукове передбачення) не розкриває суті проектування, оскільки є тільки його складником.

Вивчаючи проблему, вчені акцентують увагу на проблемно-діяльнісному характері проектування, адже проблема в давньогрецькій мові – це те, що кидають вперед, те, до чого ще слід прийти; проект теж передбачає кидання вперед, але вже не матеріальних речей, а думок, ідеальних образів [1]. Отже, проектування передбачає наявність проблеми, яка має практичний характер і вирішується в процесі організації різних видів діяльності. Суттю проектування з точки зору такого підходу є поступове усвідомлення особистістю своєї життєвої проблеми і побудова її рішення.

Аналіз літературних джерел надає підстави свідчити, що утруднення під час визначення поняття «проектування» пов'язані з тим, що інколи «терміни-партнери» («проектування», «моделювання», «планування», «прогнозування», «конструювання») підмінюються один одним або використовуються в якості синонімів. Погоджуємося з дослідниками А. Дахіним, Р. Кузьміновим, Г. Муравйовою, Н. Нечаєвим, А. Цимбалару та іншими, які вважають недоцільним використання цих термінів у якості синонімів і наголошують, що це процеси різні, хоча і взаємозалежні, тобто такі, що доповнюють один одного, розглядаючи моделювання, планування, прогнозування, конструювання як складники процесу проектування.

Вивчення літературних джерел засвідчує, що різні автори підходять до визначення поняття «проектування» з різних позицій, у різних аспектах. Аналіз цих підходів ілюструє таблиця.

Таблиця

Визначення поняття "проектування" у дослідженнях учених

Зміст визначення поняття "проектування"	Автори
Створення проекту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта (стану)	[16, с. 123]
Вибір певного способу дії, в окремому випадку – це створення системи як логічної основи дії, здатної вирішувати за певних умов і обмежень поставлену задачу, результатом вирішення якої є проект розроблюваного об'єкта, що приймається як основа для подальшої розробки	Я. Таленс [13, с. 22], Ю. Столяров, Д. Комський [15, с. 77]
Вид професійної технічної творчості	В. Моляко [8, с. 8]
Особливий тип інтелектуальної діяльності, суттєвою рисою якої є перспективне орієнтування, практична спрямованість дослідження, процес створення проекту	[12, с. 1077]
Спеціальна, концептуально обґрунтована і технологічно забезпечена діяльність зі створення образу бажаної майбутньої системи	[11, с. 16]
Набір операцій та процедур, що відповідають на запитання «Як повинно бути?»	П. Андрухове ць [2, с. 195]
Новий тип миследіяльності, орієнтований на розробку програм, проектів майбутніх станів об'єктів і систем на основі тенденції їх розвитку, факторів можливості використання перспективних цілей, аналізу стану об'єктивної дійсності	С. Маркова [7, с. 75], Н. Алексєєв [1]
Культурно-історична форма діяльності людини, що передбачає прогнозування можливих результатів прийняття відповідальності за проект, тобто є цілісною діяльністю суб'єкта в усіх її складниках (цілях, засобах, умовах) і їх взаємозв'язках	І. Єрмаков [5, с. 9]
Комплексна діяльність, що є засобом інтелектуального творчого саморозвитку суб'єкта освітньої діяльності, а у «вузькому» смислі – засобом розвитку його проектувальних здібностей	О. Газман, Л. Теплоухова [14, с. 5]

Узагальнюючи зазначені підходи, погоджуємося з дослідниками Н.Алексєєвим, Г.Селевко, А.Хуторським та іншими, розглядаючи проектування як усвідомлену і цілеспрямовану поетапну діяльність, що завершується створенням певного продукту як результату її реалізації; як діяльність зі створення образу майбутнього передбачуваного явища задля вирішення проблем і здійснення перетворень навколишнього середовища.

Аналіз літератури засвідчує, що характерними рисами розуміння поняття «проектування» на сучасному етапі є його тлумачення як одного з аспектів творчості людини, в основі якого лежить планування, прогнозування, прийняття рішень, розробка, наукове дослідження [14, с. 3]. Тобто, розкриттю суті поняття «проектування» сприяє аналіз його структури, проте слід зазначити, що серед науковців немає єдиного підходу до її визначення.

Як відомо, проектування як творчий процес характеризується натхненням, емоційним зануренням, спільною роботою мислення й уявлення, максимальним загостренням свідомості, озарінням та ясністю способу досягнення мети і результату (Б. Теплов).

Ф. Ханзен, розглядаючи питання творчості в проектуванні, аналізує точки зору відомих дослідників ХХ століття (Г. Уоллес, І. Фіш, Ф. Кессельрінг та ін.) щодо структури цього процесу [9, с. 26-27].

Так, Г.Уоллес розрізняє такі дії проектувальника як підготовка, виношування ідеї, інтуїтивне схоплення шуканого результату, поміркована проробка ідеї.

На думку І. Фіш, проектування містить такі етапи: чітке й достатньо повне формулювання питання; проробка питання; корегування помилок; детальна проробка завдання.

Ф. Кессельрінг виокремлює практико-рефлексивний аспект процесу проектування, що передбачає формулювання задачі, її розв’язання в першому та другому наближенні, остаточне розв’язання, його максимальна конкретизація.

Вивчаючи проблему, дослідник П. Хілл дістає висновку, що вміння проектувати є одночасно і наукою, і мистецтвом [18, с. 54], тобто проектування характеризується як теоретичною творчістю, результатом якої є нові ідеї, так і практико-орієнтовною діяльністю, пов’язаною з виробництвом та використанням об’єкта, що проектується.

Х. Ломанн розглядає такі складники проектування: проникнення в зміст предмета через аналіз, формулювання ідеї і плану розв’язання, виконання правильного розв’язання, випробування й наступна перевірка функціонування об’єкта, що проектується [3, с. 30].

Модель діяльності проектувальника, на думку дослідника П. Балабанова, складається з концептуального проектування, що передбачає виробництво ідей, та перцептуального проектування, що вимагає здійснення розрахунків, економічного аналізу, креслярських робіт, експериментальної та організаційної діяльності [3].

У логічній структурі проектування дослідниця Г. Муравйова [9, с. 33] розглядає такі етапи його здійснення: постановка задачі; збір інформації; аналіз даних; вибір стратегії; вибір тактики; формулювання

ідей; порівняння варіантів; синтез; оцінка; оптимальне рішення; конкретизація.

Отже, проектування як діяльність містить певний інваріант мислительних операцій, що передбачає рух від визначення цілей до пошуку засобів їх реалізації, вибудовування результату й можливих наслідків реалізації проекту. Разом з тим у структурі проектування розрізняють суто проектування (миследіяльність: аналіз завдання, генерування ідей, аналіз можливих варіантів розв'язання, вибір оптимального, конкретизація) й реалізацію проекту (перетворююча діяльність у матеріальній сфері).

Аналіз наукової, психолого-педагогічної і методичної літератури надає підстави свідчити, що поняття «проектування» є складним і багатоаспектним, якому неможливо дати універсальне визначення, проте до основних ознак проектування, на наш погляд, можна віднести змістову (поширення діяльності проектування на всі сфери суспільного життя); цільову (усвідомлення задачі, яка має бути вирішена задля досягнення мети); особистісну (вибір і прийняття рішення про шлях реалізації мети); процесуальну (побудова моделі як ідеалізованого об'єкта реальної ситуації).

Визначенню сутності проектування сприяє з'ясування питання про його функції. Проектування в навчальній діяльності школярів не є самоціллю, воно сприяє реалізації цілей навчання й забезпечує виконання функцій навчального процесу, як-от: освітньої, виховної, розвивальної, організуючої, спонукальної, оскільки відбувається в межах цілеспрямованого навчального процесу загальноосвітньої школи і є ефективним засобом навчання й виховання [6; 15].

Освітня функція проектування в навчальній діяльності виявляється в оволодінні школярами знаннями, спеціальними і загальнонавчальними вміннями й навичками в процесі його виконання. Тому проектування сприяє набуттю досвіду пізнавальної діяльності, що є передумовою формування готовності до самоосвіти в різноманітних видах діяльності й потребує не тільки оперування наявними знаннями, а й здобуття нових знань у процесі виконання мислительних операцій аналізу, порівняння, узагальнення тощо.

Розвивальна функція проектування, по-перше, спрямована на вдосконалення розумових здібностей, розвиток пізнавальних процесів; по-друге, пов'язана з формуванням таких рис характеру як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, відповідальність, організованість, працьовитість, що сприяє духовному збагаченню особистості й формуванню наукових переконань.

Отже, у процесі проектування відбувається закріплення наукових знань, виховується критичне мислення, а отже формується світогляд, у чому й виявляється його виховна функція.

Спонукальна функція проектування проявляється в тому, що сам характер проектної діяльності стає стимулом для підвищення пізнавального інтересу, оскільки учень залучається до активного пізнання в розв'язанні навчального завдання.

Організуюча функція проектування забезпечується її впливом на формування й закріплення навичок організації власної навчальної діяльності: учні навчаються самоорганізації, самопланування, самоконтролю.

На думку вчених (О. Газман, Л. Теплоухова та ін.) проектування має певні особливості, оскільки віддзеркалює процеси сенсотворення, що реалізуються у формі рефлексії в ході перетворюючої діяльності, в чому і виявляється його функція саморозвитку [15, с. 5-6]. У проектуванні розв'язання завдань і проблем стимулює розвиток нових його форм, оскільки, по-перше, учень стає суб'єктом навчального процесу, самостійно відбирає необхідну інформацію, виходячи із змісту завдання; по-друге, у процесі проектування відсутні готові знання, тому їх систематизація й вибудовування проекту є справою учня. Саме тому О. Газман вважає проектування комплексною діяльністю, яка є засобом інтелектуального творчого саморозвитку суб'єкта освітньої діяльності, у «вузькому» значенні – засобом розвитку його проектувальних здібностей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. З урахуванням різноманіття підходів до розуміння поняття «проектування», слід відмітити його складність, багатогранність і багатоаспектність, що унеможливлює його універсальне визначення. Підбиваючи підсумок, слід зазначити, що проектування є дієвим засобом навчання й виховання школярів, розвитку їхніх проектувальних здібностей і якостей, тому потребують дослідження питання підготовки учнів до проектування власної пізнавальної діяльності.

Література

1. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85-102.

2. Андруховец П. М. Проект «Тьютор» //Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. – К.: Департамент, 2003. – 500 с.

3. Балабанов П. И. Методологические проблемы проектировочной деятельности / П. И. Балабанов. – Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1990. – 200 с.

4. Дахин А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и… неопределённость / А. Дахин //Педагогика. – 2003. –№ 4. – С.21-26.

5. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності [Електронний ресурс] / І. Єрмаков // Школа / для заступників і не тільки. – 2006. – № 5. – С. 5-11. – Режим доступу до журн. :

http://www.ippo.edu.te.ua/files/gromad_osvita/resursu/14_kompetent_potencial.pdf

6. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. – 2-е вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.

7. Маркова С. М. Теоретические основы проектирования образовательных ситем в условиях многоуровневого непрерывного профессионального образования : дис. … доктора пед. наук : 13.00.08 / С. М. Маркова. – СПб, 2002. – 340 с.

8. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 134 с.

9. Муравьёва Г. Е. Проектирование образовательного процесса в школе : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Галина Евгеньевна Муравьёва. – Шуя, 2003. – 400 с.

10. Нечаев Н. Н. Моделирование и творчество. Психолого-педагогические проблемы проектной подготовки в высшей школе / Н. Н. Нечаев, Г. И. Хозяинов, И. Ф. Неволин. – М. : Знание, 1986. – 92 с.

11. Проектирование систем внутришкольного управления: пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем /под ред. А. М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 384 с.

12. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – М. : Сов. энциклопедия, 1980. – 1600 с.

13. Таленс Я. Ф. Работа конструктора / Я. Ф. Таленс. – Л. : Машиностроение. Ленингр. отд-ние, 1987. – 255 с.

14. Теплоухова Л. А. Деятельностный подход в обучении. Понятие проектирования как деятельности [Електронний ресурс] / Л. А. Теплоухова // Фестиваль педагогических идей, 2011. – Режим доступа к статье: /http://festival.1september.ru/articles/419748/.

15. Техническое творчество учащихся : учеб. пособие [для пед. ин-тов и пед. уч-щ по индустр.-пед. спец.] / [Столяров Ю. С., Комский Д. М., Гетта В. Г. и др.] ; под ред. Ю. С. Столярова, Д. М. Комского. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

16. Українська Радянська Енциклопедія : [в 12 т.] / Головна редакція Української Радянської Енциклопедії. – 2-е вид. – К. : Поліграфкнига, 1977– . – Т. 9. – 1983. – 560 с.

17. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев и др. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

18. Хилл П. Наука и искусство проектирования. Методы проектирования, научное обоснование решений / П. Хилл ; пер. с англ. – М. : Мир, 1973. – 264 с.

19. Цимбалару А. До поняття «проектно-технологічна діяльність учителя» / Анжеліка Цимбалару // Рідна школа. – 2008. - № 12. – С. 8-10.

А. Самолюк

аспірант ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди»

УДК 373.5.016:908(477)

ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ

У статті висвітлено особливості використання краєзнавчого матеріалу як умова формування творчої активності учнів основної школи у процесі організації туристсько-краєзнавчої роботи. Розкрито сутнісні взаємозв'язки шкільного курсу краєзнавства зі шкільним курсом географії. Запропоновано варіант звіту роботи краєзнавчого гуртка на основі дослідження краєзнавчих літературних матеріалів.

***Ключові слова**: краєзнавчий матеріал, творча активність, учні основної школи, туристсько-краєзнавча робота.*

А. Самолюк

аспирант ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет им. Григория Сковороды»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТУРИСТИЧЕСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В статье освещены особенности использования краеведческого материала как условие формирования творческой активности учеников основной школы в процессе организации туристическо-краеведческой работы. Раскрыты содержательные взаимосвязи школьного курса краеведения со школьным курсом географии. Предложен вариант отчета работы краеведческого кружка на основе исследования краеведческих литературных материалов.

Ключевые слова: краеведческий материал, творческая активность, ученики основной школы, туристическо-краеведческая работа.

The article highlights the features of local history material as a condition for the formation of creative activity of primary school students in the organization of tourism and local history work. Disclosed meaningful relationship school course of local history with the school geography course. A version of the report of the local history of the circle based on the study of local history of literary materials.

***Key words**: local history material, creativity, elementary school students, tourist and local history work.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Національною доктриною розвитку освіти України, Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Законами України «Про загальну середню освіту» і «Про позашкільну освіту та «Концепцією позашкільної освіти і виховання» визначено, що провідною метою навчально-виховної діяльності різних навчальних, зокрема загальноосвітньої школи, є активізація, формування й розвиток творчого потенціалу активності особистості, формування й подальша інтеріоризація гуманістичних і моральних цінностей. Окреслена проблема є визначальною для всіх ланок освіти – від дошкільної до вищої й освіти дорослих. Незважаючи на вище зазначене, особливе місце в цих процесах належить загальноосвітній школі, як безпосередньо в навчально-виховному процесі, так і в позакласній виховній роботі, що надає змогу ефективно використовувати дозвіллєвий час учнів основної школи з метою формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітніх закладах.

Аналіз останніх досліджень. Ґрунтовне розроблення теоретико-методичних засад створення і функціонування педагогічних навчально-виховних систем і, зокрема організації туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітній школі, здійснено у працях А.Алексюка, Ю.Бабанського, С.Гончаренка, Р.Гуревича, В.Кореєва, Н.Кузьміної, І.Лернера, Є.Мединського, В.Обозного, В.Онищука, В.Паламарчук, Г.Пустовіта, О.Савченко, В.Сухомлинського, М.Скаткіна, О.Топузова та інших.

Психолого-педагогічні основи формування знань, умінь і навичок взаємодії і вивчення об’єктів навколишнього середовища як соціального, так і природного, охарактеризовано у працях Л.Виготського, Д.Ельконіна, О.Киричука, О.Леонтьєва, А.Маслоу, Г.Оллпорта, К.Роджерса, С.Рубінштейна, та інших.

Активність дитини як суб’єкта процесу навчання і виховання знайшли часткове висвітлення у працях А.Асмолова, С.Архангельского, І.Беха, В.Лозової, А.Макаренка, Т.Сущенко, Г.Троцко та інших.

Водночас потребує висвітлення питання формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити шляхи формування творчої активності учнів основної школи у процесі організації туристсько-краєзнавчої роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Курс шкільної географії, побудовано відповідно до вимог сучасного рівня географічної

науки і завданнями подальшої інтеграції навчання і виховання з життям, пронизаний елементами краєзнавства.

Шкільний курс «Географія рідного краю» є перехідною ланкою між початковою природничою освітою учнів, яка сприяє накопиченню відомостей про навколишнє середовище й соціокультурну дійсність у межах регіону, і подальшою географічною освітою, яка полягає у пізнанні каузально-наслідкових взаємозв'язків, явищ і процесів взаємодії природи і суспільства. Мета шкільного курсу полягає в ознайомленні учнів з природою, господарством, життям свого краю, сформувати початкові географічні знання і вміння на місцевому матеріалі, тобто закласти той мінімум краєзнавчих знань, який необхідний для здійснення краєзнавчого принципу у навчанні географії. Саме в цьому курсі учні основної школи одержують перші відомості і знання, що сприяє подальшому усвідомленому сприйняттю наукових географічних знань у подальших курсах географії. З курсу загальної географії учні починають вивчення систематичних курсів географії. Програма курсу містить досить широке коло краєзнавчих знань, використання яких сприяє формуванню в учнів багатьох загальних і одиничних географічних понять. Зокрема, краєзнавчі знання, одержані учнями у процесі вивчення літосфери, гідросфери і атмосфери, стають визначальними під час розгляду природних комплексів і встановлення зв'язків між окремими компонентами.

Важливе значення краєзнавчого підходу у процесі вивчення курсу географії України полягає у тому, що він забезпечує розвиток уявлень учнів про свій край (область), як складову частину держави Україна.

Формуванню творчої активності учнів основної школи у процесі організації туристсько-краєзнавчої роботи сприяє використання на уроках краєзнавчого матеріалу, що уможливлює використання прийомів краєзнавчого принципу на уроках географії [6, с. 218-229].

Зауважимо, що особливостями краєзнавчого підходу як одного із педагогічних принципів навчання, є те, що краєзнавчий підхід передбачає систематичне встановлення взаємозв'язків між вивченням програмного матеріалу і тими знаннями, які одержують учні основної школи в результаті безпосереднього дослідження краю. На основі безпосереднього спостереження об'єктів і явищ здійснюється сприйняття довкілля, соціокультурної дійсності, розкриваються закономірності, здійснюються узагальнення, на основі цього процесу формуються знання, необхідні для практичної діяльності. Варто зауважити, що сприйняття нового завжди перебуває в тісному взаємозв'язку з попередніми уточненнями, діяльністю мислення і пам'яті; використання наочності не зводиться лише до репродуктивного сприйняття учнями об'єктів і явищ, а становить поєднання їх сприйняття з абстрактним мисленням, в результаті якого

пізнаються їх суттєві ознаки. При цьому процес навчання розпочинається із створення асоціацій, із яких утворюються складні асоціативні взаємозв'язки: чим конкретніше і більш образно учні основної школи уявляють предмет вивчення, тим активніше відбувається процес осмислення й узагальнення знань, одержаних на уроці.

Планування й організація туристсько-краєзнавчої роботи має ураховувати низку обов'язкових умов, що сприятимуть організації цікавої і змістовної туристсько-краєзнавчої роботи з конкретним підсумковим результатом:

1. Загальне загальношкільне планування навчальної і позакласної туристсько-краєзнавчої роботи, яке дозволяє проводити системно.

2. Участь усього педколективу в організації системи шкільного краєзнавства.

3. Створення в загальноосвітньому навчальному закладі штабу туристсько-краєзнавчої роботи.

4. Залучення до краєзнавчої роботи учнів всіх класів основної школи.

5. Допомога в організації краєзнавчої роботи і постійний контроль за цією роботою з боку адміністрації школи.

Формуванню творчої активності учнів основної школи сприяє організація туристсько-краєзнавчої роботи під час проведення шкільних краєзнавчих заходів є своєрідним підсумком певних етапів шкільної туристсько-краєзнавчої роботи, що передбачає також і погляд на перспективи розвитку шкільної туристсько-краєзнавчої роботи. Підсумки шкільної туристсько-краєзнавчої роботи підводяться, як правило, у вигляді вечорів-звітів, урочистих засідань, олімпіад, виставок, туристських заходів.

Прикладом використання краєзнавчого матеріалу на уроках з географії й під час організації краєзнавчого вечора може бути таке подання спостереження з урахуванням матеріалів літньої практики й дослідження матеріалів літературного краєзнавства:

Тема: Художні концепти *дикорослі трави* в поетичному мовленні рідного краю. У картині світу народу неабияка увага приділяється рослинам, вживаним у лікувальній практиці, в тому числі ворожіння. Деякі дикі рослини вживались як приправи (м'ята, хрін) або використовувалися при приготуванні напоїв (хміль). Такі рослини могли й культивуватися в городах [2, с. 67]. З праслов'янських часів почали формуватись концепти *м'ята, полин, кропива, лобода* тощо. Ці номени в закономірних фонетичних формах увійшли в сучасну українську ботанічну номенклатуру [4, с. 284-285], а концепти розширили свою структуру, збагатившись особливостями ідіоетнічної української картини світу.

Описувані трави за походженням дикі, але у свідомості сучасних людей вони поділяються умовно на дві групи: корисні рослини, що почали культивуватись разом з городніми, і бур'яни, що завдають шкоди культурним рослинам. Цей поділ не науковий, стосується виключно буденної картини світу.

Великого поширення на всій території українських степів набув *полин*: «Трав'яниста або напівкущова рослина родини складноцвітих з міцним запахом і гірка на смак» [3, Т. ІІІ, 538].

Цей концепт, що займає одне з основних місць в українській мовній картині світу, має оригінальну структуру: в усіх значеннях – прямому, переносних, символічних, образних – є сема «гіркий», стабільність наявності якої пов'язана з вмістом гірких ефірних олій у всіх частинах рослини. Для *полину* в прямому значенні *гіркий* виступає сталим епітетом: *Нехай по слідах моїх вродять* ***гіркі*** *кущі* ***полину****.* ***Полин*** *і цикута нехай моє серденько вволять… (Голота, с. 75).*

Сема «гіркий» може бути експліцитно наявною і при вживанні концепту *полин* в переносному значенні: *У слові сонце і* ***полин*** *гіркий (Голота, с. 56)*.

Символічне значення «гіркота» стало для концепту *полин* найпоширенішим, але воно може бути єдиним, а може доповнюватись синонімічними семами «терпкість», «туга», «смуток» і внаслідок градації почуттів навіть «горе»: *Степ розімлілий. У розквіті літо. Варта вздовж стежки –* ***полин соковитий****.* ***Радосте згіркла – травонько сива****,Ти глибиною своєю красива! Вирву* ***стебельце трави-полину*** *Й, мовби дитя, до грудей пригорну (Баранова, с. 5)*

У картині світу українського народу існує уявлення, що життя рослин значно триваліше, ніж людське, тому рослини можуть бути свідками давніх подій, розповідати про них. Це стосується й полину. Та будь-які спогади містять часточку суму за минулим, а полин взагалі нагадує про гірке. Такий образ полину-гірких спогадів наявний у сучасному поетичному дискурсі: *– Я тут. Я коня попасаю. –Ти чуєш? Прийди і боли!... –* ***Віщун і гіркі молочаї. –Кривавник. Безсмертник. Полин****… (Голота, с. 79).*

Кольорова гама полину теж досить сумна: сірий, сріблястий, сивий, сизий, блакитний, колір мли. Існує думка, що саме колір і став провідним критерієм номінації рослини, її назва походить від псл. *polvъ- половий, цей колір у східнослов'янських мовах позначає світло-жовтий, блідий, але у південнослов'янських мовах – блакитний; простежується також спорідненість з грецьким словом, що має значення «сірий, блідий, блакитний». Хоча деякі дослідники пов'язують походження назви *полин* з

псл. *poleti «горіти, палати» чи з *половел* (ст.-сл. плевелъ) [7, Т. ІІІ, 320 і 313].

Кольорове означення навіть при прямому значенні привносить елемент печалі, вказує на наявність постійної семи «сум, гіркота»: *І котиться тирса сарматська в степах,* ***І пір'я сріблясте полин розсипає,*** ***А я на вітрах, мов трава, вигораю****, Себе не знайшовши в розверзтих очах… (Голота, с. 69).*

Меншою частотністю характеризуються такі трави, як *горицвіт (первоцвіт), деревій.* Художній концепт позначає автохтонні знаки українського довкілля (степу): *Від сонячних ти народився злив.* ***Горицвіте****, проклюнув сонну тишу…* ***Цілющих трав малесенький пучок*** *Зірву. Пробач, жорстокість мимоволі. Ця жертва* ***вогняних твоїх квіток*** *Частинкою своєї стала долі (Баранова, с. 15).*

Семема «яскравості кольору» співвідноситься із розквітом, життєвим шляхом людини: *Журба мої пісні заполонила. Печаллю вражені прийдешні дні.* ***Минуле*** *оживити не під силу,* ***Відквітло горицвітом по весні*** *(Баранова, с. 49).*

Первоцвіт, деревій в ідіостилі може набувати символіки зміни подій чи явищ: *Ти (зима) все темне відбілила, Ти вплела веселку в сни,* ***Первоцвітом поманила На порозі у весни*** *(Баранова, с. 51);* ***Деревійку-деревій****, У полоні твоїх вій Нескінченною здається Радість, виткана із мрій (Баранова, с. 16).*

Отже, структурним центром художнього концепту *полин* є семантичне ядро зі значенням «гіркий», майже всі інші значення містять у собі сему «гіркий», що наявна і в тузі за минулим, і в думках про Батьківщину, і в кольорових позначеннях. Периферійних значень без семи «гіркий» дуже мало. Номінація відбулась на основі кольору рослини, водночас в картині світу на перше й основне місце виступила смакова особливість. На її основі й утворився асоціативний діапазон концепту.

У змісті концептів *первоцвіт і деревій* переважає хроматична ознака, яка набуває символічності щодо окреслення етапів життя людини.

Висновки. Формуванню творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи сприятиме послідовне використання краєзнавчого матеріалу на уроках географії, а також під час організації позашкільних краєзнавчих заходів.

Принцип навчання – активності та самостійності особистості – сприяє є створенню умов активізації творчого потенціалу й на його основі ефективне виявлення, а також розвиток та реалізація підлітками пізнавальної активності й самостійності, прояву обдарованості і таланту в навчально-пізнавальній і дослідницькій діяльності в процесі краєзнавчої роботи в загальноосвітній школі. У логічній єдності з

загальнопедагогічними (дидактичними) принципами навчання й виховання учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітній школі заслуговують на подальший ґрунтовний розгляд специфічні *принципи виховання – активізації їхнього творчого потенціалу*, а саме: інтегративності; міждисциплінарності; варіативності; гуманізації; життєвої смислотворчої самодіяльності; самостійності й активності особистості; прогностичності.

Література

1. Баранова Любов. Воскресаю в степах : [поезії] / Любов Баранова. – Кривий Ріг : Біб-ка альманаху «Саксагань», 1994. – 52 с.

2. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / А. Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.

3. Голота Любов. Вікна : [поезії] / Любов Голота. – К. : Молодь, 1983. – 87 с.

4. Німчук В.В. Давньоруська спадщина в лексиці української мови / В.В. Німчук. – К. : Наукова думка, 1992. – 416 с.

5. Новий тлумачний словник української мови в 4 т.– К.: Аконіт, 1999. – Т.1-4.

6. Обозний В.В. Краєзнавство: Навчальний посібник-практикум. К.:Між. фін. аген., 1997.- 265с.

7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. – М.: Прогресс, 1987. – Т. 1-4.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Є. Харькова

викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка

УДК 37.026:37.041:37.04(043.5)

УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБОМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

У статті розкрито особливості самостійної навчальної діяльності молодших школярів, уточнено сутність понять «педагогічна діагностика», теоретично обґрунтовано педагогічні умови оптимізації самостійної навчальної діяльності учнів початкової школи засобами педагогічної діагностики.

***Ключові слова**: самостійна навчальна діяльність, оптимізація, педагогічна діагностика, молодші школярі, умови.*

Е. Харькова

преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Сумского государственного педагогического университета им. А.С.Макаренка

УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

В статье раскрыты особенности самостоятельной учебной деятельности младших школьников, уточнена сущность понятий «педагогическая диагностика», теоретически обоснованно педагогические условия оптимизации самостоятельной учебной деятельности учеников начальной школы средствами педагогической диагностики.

***Ключевые слова:** самостоятельная учебная деятельность, оптимизация, педагогическая диагностика, младшие школьники, условия.*

E. Har'kova

lecturer of the chair of pre-school and primary education of Sumy state pedagogical University name A. Makarenko

CONDITIONS FOR THE OPTIMIZATION OF INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS MEANS PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS

The features of independent educational activity of junior schoolboys are exposed in the article, essence of concepts «pedagogical diagnostics» is

specified, in theory grounded pedagogical terms of optimization of independent educational activity of students of initial school by facilities of pedagogical diagnostics.

In the independent educational activity, optimization, pedagogical diagnostics, junior schoolboys, terms.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Найважливішою передумовою повноцінного оволодіння молодшими школярами знаннями, вміннями й навичками є самостійна навчально-пізнавальна діяльність учнів. Часто і правильно застосовувана в процесі навчання самостійна робота розвиває довільну увагу дітей, виробляє в них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань і взагалі формує самостійність як рису характеру.

Виключне значення при цьому має педагогічна діагностика, оскільки вчитель на підставі діагностичних даних отримує можливість правильно зорієнтувати свою діяльність на проведення внутрішньої чи зовнішньої корекції навчального процесу, скласти індивідуальні траєкторії навчання школярів, стимулювати учнів на досягнення успіху в навчанні тощо.

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. Питання підвищення ефективності навчання молодших школярів, у тому числі їхньої самостійної роботи, висвітлено в працях М. Антонюк, Ю. Бабанського, Н. Бібік, В. Вихрущ, І. Вікторенко, Л. Лісіної, Н. Лобко-Лобановської, О. Неліної О. Савченко, І. Старагіної, С. Тарасової, М.Татаренко, Н. Тверезовської, В. Тихонович та інших дослідників. Проте проблема діагностування як засобу оптимізації самостійної навчальної діяльності учнів початкової ланки не отримала належного висвітлення в науково-педагогічних дослідженнях.

Формування цілей статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних умов оптимізації самостійної роботи учнів початкової школи засобами педагогічної діагностики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз наукової літератури (Ю. Бабанський, В. Буряк, Л. Вяткін, Б. Єсіпов, Н. Половнікова, П. Підкасистий, О. Савченко, Т. Шамова та інші) вивявив розбіжності у тлумаченні провідними науковцями дефініції «самостійна діяльність» і спорідненого йому поняття «самостійна робота». Зазначимо, що в дисертації підтримується думка тих учених, які акцентують на близькості, але нетотожності вказаних понять.

На основі узагальнення поглядів учених на порушену проблему самостійну навчальні діяльність молодших школярів (індивідуальна, групова, колективна) розуміємо як спеціально організовану діяльність учнів, спрямовану на самостійне виконання навчальних завдань різних видів складності, що здійснюється без прямого керівництва з боку вчителя, але під його контролем.

Самостійну роботу більшість учених визначають як форму організації, як метод, засіб навчальної діяльності; розглядають, з одного боку, як вид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, є основою самоосвіти, поштовхом для саморозвитку учнів; з іншого – як систему заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійної діяльності школярів.

Багатьма дослідженнями (Л. Виготський, В. Давидов, І. Якиманська та інші) доведено, що найбільш ефективно самостійна навчальна діяльність молодших школярів здійснюється при забезпеченні особистісно-орієнтованого підходу, що, у свою чергу, вимагає вивчення й урахування індивідуальних особливостей кожного учня.

З огляду на це можна стверджувати, що педагогічна діагностика є передумовою і невід'ємним чинником ефективної організації самостійної навчальної діяльності учнів, тобто її оптимізації.

Оптимізація (от лат. optimus – «найкращий») у загальному вигляді означає вибір найкращого, найбільш сприятливого варіанту з багатьох можливих умов, засобів, дій тощо. Відносно самостійної навчальної діяльності молодших школярів оптимізацію розглядаємо як таку організацію цієї діяльності, яка забезпечує максимальний вплив на якість навчання учнів при раціональних витратах часу і зусиль школяра і вчителя. На підставі вивчення праць учених (А. Алексюк, Ю. Бабанський, А. Матюшкін, Т. Кудрявцев, М. Кручін, та інші) дійшли висновку, що оптимізація навчальної діяльності, у тому числі самостійної, передбачає комплексне здійснення таких процедур, як: конкретизація, генералізація (виділення головного), міжпредметна координація, вибір варіантів на основі їх порівняльної оцінки, диференціація й індивідуалізація навчання, створення необхідних умов, раціональне сполучення управління й самоуправління оперативне регулювання й коригування процесу, оцінка його підсумків одночасно за критеріями результативності й витрат часу.

З огляду на сутнісні ознаки оптимізації можна стверджувати, що її забезпечити неможливо без діагностики, її інструментарію, операцій, методів тощо. Адже діагностика дає можливість зрозуміти вчителю причини помилок та утруднень, які виникають у школяра, надати йому своєчасну допомогу, здійснити корекцію навчальної роботи.

Суть педагогічної діагностики визначаємо як процедуру постановки педагогічного діагнозу, спрямовану на пізнання стану особистості школяра шляхом швидкої фіксації його найважливіших характеристик з метою прогнозу подальших дій і поведінки об'єкта вивчення, прийняття рішення щодо оптимізації педагогічного впливу на учня відповідно до поставленої мети.

Поняття «педагогічна діагностика» тісно пов'язане з дефініціями «контроль», «моніторинг». Деякі автори (В. Андреев, С. Батищев та інші) ці поняття ототожнюють. Однак більшість науковців (А. Денисенко, В. Приходько, О. Плиско, З. Рябова та інші) не вважають їх тотожними. Порівняльний аналіз дозволив визначити їх співвідношення. Контроль виявляє ступінь відповідності перебігу педагогічного процесу та його результатів прийнятим управлінським рішенням. Педагогічна діагностика забезпечує виокремлення та вивчення ознак, які характеризують стан педагогічної системи для прогнозування можливих відхилень в її розвитку. Діагностика може проводитися одноразово на основі несистематизованих ознак, але якщо вона здійснюється регулярно на основі використання чіткої системи критеріїв і показників, то така діагностика стає моніторингом. Отже, за суттю і функціональним призначенням педагогічна діагностика найбільшою мірою є ідентичною з моніторинговим дослідженням різних сторін педагогічного процесу.

Важливими в контексті нашого дослідження визначено такі функції педагогічної діагностики: інформаційна (забезпечує збирання необхідної інформації про навчальні досягнення учнів, про різні аспекти організації та змісту самостійної навчальної діяльності молодших школярів); організаційна (спрямована на активне включення всіх школярів у самостійну навчальну діяльність та опосередковане управління нею); контролююча (забезпечує відстеження вчителем проміжних результатів у досягненні поставлених цілей); оцінювальна (передбачає проведення педагогом систематичного кількісного й якісного оцінювання навчальних досягнень школярів); мотиваційна (спрямована на стимулювання учнів до самостійного виконання навчально-пізнавальних завдань); аналітична (проявляється в тому, що зібрана інформація піддається всебічному аналізу, систематизації, узагальненню); коригувальна (дозволяє забезпечувати адекватну педагогічну підтримку учнів у процесі самостійної діяльності молодших школярів); прогностична (забезпечує передбачення вчителем перебігу самостійної навчальної діяльності кожного учня, її впливу на особистість школяра, а на цій основі – оптимізацію цієї діяльності).

Як свідчить аналіз педагогічних досліджень (В. Євдокимов, Л. Карпова, В. Лозова, Л. Петриченко, О. Пєхота, І. Прокопенко та інші),

ефективність навчання школярів залежить від компетентного вчителя, його науково-методичної підготовки. У контексті нашого дослідження компетентність учителя початкових класів насамперед виявляється в наявності в нього знань та вмінь оперувати даними педагогічної діагностики для підвищення ефективності навчання учнів у цілому та оптимізації їх самосійної діяльності зокрема, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі інформаційними діагностичними технологіями. Проте дані опитування 260 учителів початкових класів свідчать про те, що лише 15 % респондентів постійно застосовують дані педагогічної діагностики для стимулювання пізнавальної самостійності молодших школярів, тільки 22 % респондентів повною мірою використовують функціональні можливості педагогічної діагностики. Значна кількість учителів (40 %) відчуває брак знань про сучасні діагностичні методики, у тому числі інформаційні діагностичні технології.

Проведені нами спостереження дали можливість дійти висновку, що такий стан професійної компетентності вчителів щодо використання різних інформаційних джерел негативно впливає на ефективність застосування програмних засобів навчання. Зважаючи на це, нами визначено першу умову оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів: поглиблення професійної компетентності вчителів щодо здійснення педагогічної діагностики самостійної роботи молодших школярів, що передбачає поповнення необхідних знань та удосконалення вмінь оперувати даними педагогічної діагностики для підвищення ефективності навчання учнів, оволодіння сучасним діагностичним інструментарієм, у тому числі інформаційними діагностичними технологіями.

На основі узагальнення праць учених (О. Газман, Є. Бондаревська, Т. Дейніченко, В.Цетлін та інші) доведено, що оптимізація самостійної діяльності молодших школярів на всіх етапах процесу навчання потребує надання кожному учневі педагогічної підтримки, яка виражає, насамперед, сутність гуманістичної позиції педагога по відношенню до дитини і сприяє її індивідуальному розвитку й саморозвитку.

Педагогічну підтримку розглядаємо як превентивну і оперативну допомогу дітям у розв’язанні їхніх індивідуальних проблем, пов’язаних із успішним просуванням у навчанні, організацією самостійної навчальної діяльності. спілкуванням, самовизначенням. Педагогічна підтримка створює найбільш оптимальні умови для вияву самостійності учнів у навчанні, стимулювання їх до вибору нестандартних навчальних завдань для самостійного опрацювання тощо. Це, у свою чергу, вимагає здійснення педагогічної діагностики індивідуальних особливостей і навчальних

можливостей кожного учня й конструктивного аналізу та застосування її результатів.

Правильний вибір характеру (превентивний, оперативний, безпосередній, опосередкований), способів і прийомів (заміщення, заклик до наслідування, співробітництво, ініціювання, випередження) педагогічної підтримки молодших школярів у процесі організації їхньої самостійної діяльності зумовлюється забезпеченням постійного зворотного зв'язку, який дає можливість учителю ставити конкретні та реальні завдання й цілі учневі, здійснювати корекцію психологічного захисту, застосовувати при необхідності позитивну оцінку досягнень.

Основною метою зворотного зв'язку, що відбувається між учнем і вчителем, полягає в розкритті, як саме здійснюється навчальна діяльність, щоб запроектувати і розробити детально систему навчальних дій і способів діяльності, які забезпечували б ефективне досягнення навчальних цілей. Інформація, що йде каналом зворотного зв'язку від учня до викладача, містить відомості про перебіг навчально-пізнавальної діяльності школяра і сприяє її оптимізації. Можна визначити такі завдання зворотного зв'язку: інформування учня про прорахунки і припущені помилки; надання допомоги для їх виправлення; підвищення мотивації до виконання більш складних навчальних завдань за допомогою аналізу та обговорення результатів діяльності школяра; вирівнювання навчальної траєкторії з метою оптимізації процесу навчання.

Отже, наступною умовою оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів визначено: забезпечення оперативного зворотний зв'язок у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів та надання їм за результатами діагностики педагогічної підтримки, стимулюючи їх до виконання навчально-пізнавальних завдань творчого характеру.

Учень може виявляти навчальну активність і самостійність, якщо усвідомлює мету учіння, його необхідність, якщо кожна дія школяра є усвідомленою і зрозумілою. Необхідним для цього є здійснення учнями рефлексії. Через рефлексію учень повинен зрозуміти, чому він навчився, побачити свої особисті досягнення та недоліки, визначити межі своєї компетентності, що є необхідною умовою руху вперед. Рефлексія учнів у процесі самостійної навчальної діяльності дозволяє дитині переосмислювати свій суб'єктний досвід: особистісні зміни, ціннісні відносини, дії, знання.

Проте, як свідчить аналіз сучасної практики навчання молодших школярів, у організації самостійної навчальної діяльності учнів та її діагностики вчителями часто не враховується такий компонент, як рефлексія учнями своїх навчальних досягнень. Учитель зазвичай

обмежується звичайним контролем знань, при якому учні не отримують можливості провести самооцінку своєї роботи. Якість та обсяг виконаної учнями роботи оцінюються із суб'єктивної точки зору, тоді як наявність рефлексивно-оцінного етапу навчальної діяльності викликає розвиток рефлексивної поведінки та формування в учнів адекватної самооцінки своїх досягнень, внутрішніх змін.

Сформульовані положення стали підґрунтям для обґрунтування третьої умови оптимізації самостійної навчальної діяльності молодших школярів: діагностування рефлексивної поведінки молодших школярів у процесі самостійної роботи з метою підвищення адекватності самооцінки учнів особистісних змін.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Педагогічна діагностика має потужний потенціал для оптимізації самостійної діяльності молодших школярів, що фокусується в її функціях: інформаційній, організаційній, контролюючій, оцінювальній, мотиваційній, аналітичній, коригувальній, прогностичній. Комплексна реалізація визначених і науково обґрунтованих педагогічних умов застосування педагогічної діагностики сприяє оптимізації самостійної діяльності молодших школярів.

Література

1. Буряк В.К. Теория и практика самостоятельной работы: Автор. дис. д-ра пед. Наук. – Тбилиси, 1986. – 35 с.
2. Диагностика творческой личности: Кн. для учителя / Сост. В.Н.Алфимов, Н.Е. Артемов, Г.В.Тимошко. – Донецк, 1993. 76 с.
3. Дьяченко В.К. О преобразовании дидактики в науку// Весник КСО – Красноярск; Мир образования, 2001 (электронный вариант).
4. Казанцева І. Творчі завдання- шлях активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках // Рідна школа – 2000. № 11. – С. 69-71.
5. Коротяев Б.И. Учение – процес творческий: Книга для учителя. / Коротяев Б.И. – [2-е изд., доп и испр.] – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.
6. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. / Лозова В.І. – [2-е вид., доп.] – Харків: «ОВС», 2000. – 164 с.
7. Пидкасистый П.И Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. / Пидкасистый П.И – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
8. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. / Підласий І.П. – Київ: Україна, 1998. – 343 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

О. Поп

аспірантка кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

УДК 371 (09)

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОНЯТЬ «СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ», «СОЦІАЛІЗАЦІЯ» ТА «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

У статті аналізується взаємозв'язок понять – «соціальне виховання», «соціалізація», «соціальна робота». Провідним поняттям є термін «соціальне виховання», під яким розуміємо цілеспрямовану діяльність з метою розвитку особистості, засвоєння нею системи соціальних знань, цінностей, соціального досвіду і норм соціальної поведінки.

Ключові слова: соціальне виховання, соціалізація, соціальна робота.

Е. Поп

аспирантка кафедры истории педагогики и сравнительной педагогики Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОНЯТИЙ «СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ», «СОЦИАЛИЗАЦИЯ» И «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

В статье анализируется взаимосвязь понятий - «социальное воспитание», «социализация», «социальная работа». Ведущим понятием является термин «социальное воспитание», под которым понимаем целенаправленную деятельность с целью развития личности, усвоения ею системы социальных знаний, ценностей, опыта и норм поведения.

Ключевые слова: *социальное воспитание, социализация, социальная работа.*

E. Pop

graduate student of history pedagogy and comparative pedagogy Kharkiv National Pedagogical University named after G.S.Skovoroda

RELATIONSHIP CONCEPT OF "SOCIAL EDUCATION", "SOCIALIZATION" AND "SOCIAL WORK"

The article examines the relationship of concepts - "social education", "socialization", "social work". The leading concept is that the term "social education", by which we understand the purposeful activity for the purpose of personal development, learning its system of social knowledge, values, experience and behavior.

Key words: *social education, socialization and social work.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі в Україні існує потреба в науково обґрунтованій системі соціального виховання, яка могла б захистити молоде покоління від кризових явищ. Соціальне виховання, як невід'ємний чинник освіти, визначає спрямованість змісту педагогічного процесу на формування усвідомленого вибору людиною життєвих цінностей та готовності до життєдіяльності в умовах культурного розмаїття людської спільноти.

Закономірно, що у такій ситуації необхідним є пошук нових рішень у царині питань соціального виховання, соціалізації підростаючого покоління та організації соціальної роботи, зростання уваги до вивчення потреб дитини, вдосконалення механізмів, що регулюють суспільну життєдіяльність особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень переконливо доводить, що питання організації соціального виховання перебувають у центрі уваги науковців. Зокрема, методологію, зміст, основні форми та методи організації соціального виховання в Україні обґрунтовували І. Звєрєва, А. Рижанова, Л. Цибулько, К. Чертова. Питання підготовки соціально-педагогічних кадрів до організації соціального виховання в Україні досліджували Л. Донченко та Л. Штефан.

Проведений аналіз засвідчив, що у монографіях, дисертаціях та інших наукових працях значною мірою висвітлено такі аспекти досліджуваної проблеми як: теоретичні основи соціально-правового захисту дітей і молоді (Н. Агаркова, О. Караман, І. Ковчина, Н. Шевченко); особливості соціально-педагогічної діяльності дитячих і молодіжних організацій (М. Баяновська, Ю. Жданович, Ю. Поліщук). Здійснення соціальної роботи відповідно до національних традицій розкрито у компаративних розвідках О. Козлова, С. Рябова, Т. Семигіної.

Мета статті полягає у з'ясування взаємозв'язку та взаємозалежності провідних понять дослідження – «соціальне виховання», «соціалізація» та «соціальна робота».

Виклад основного матеріалу дослідження. Основною категорією нашого дослідження є соціальне виховання. З позицій сучасної соціальної педагогіки воно розуміється як створення умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них соціально-позитивних ціннісних орієнтацій [1].

Соціальне виховання здійснюється у процесі взаємодії особистості в різних відносно автономних сферах життєдіяльності: організація соціального досвіду людини, індивідуальна допомога їй. Організація соціального досвіду здійснюється завдяки участі дитини у різних

формалізованих та неформалізованих об'єднаннях (клас, гурток, середовище однолітків, сусідство, родина тощо). Індивідуальна допомога — це свідома спроба інших осіб (батьків, вчителів, близьких, друзів тощо) допомогти дитині набути певних знань, навичок для задоволення власних потреб та потреб інших людей; в усвідомленні дитиною своїх цінностей та можливостей; в розвитку самосвідомості та самоствердженні, почутті приналежності до певної групи та соціуму.

Соціальне виховання забезпечується суспільством та державою в організаціях, що спеціально створюються для його здійснення (школа, мережа позашкільних закладів, дитячі та молодіжні організації), а також в тих, де виховання не є провідною функцією (армія, виробництво, громадські об'єднання).

Зазначимо, що соціальне виховання спрямоване на складний об’єкт – людину чи групу людей. Обумовлена таким об’єктом виховна діяльність повинна плануватися та реалізовуватися згідно з чітко визначеними цілями та завданнями. Необхідним є врахування умов, від яких залежить корегування цілей упродовж процесу соціального виховання. Соціалізація, розкриття потенціалу особистості, формування якостей, необхідних для життя у суспільстві – процеси, що переживає індивід, їх успішне проходження є умовою корегування цілей та завдань соціального виховання.

Соціальне виховання є видовим поняттям по відношенню до категорії ”виховання”, тому зберігає подібну структуру і містить такі ж змістові компоненти. У радянській педагогіці існувала точка зору, що виховний процес має соціальну природу, і тому будь-яке виховання є соціальним. Це давало підстави ігнорувати соціальну педагогіку як самостійну галузь знань. Але зусиллями багатьох поколінь педагогів, діячів освіти доведено, що виховання, яке є, безумовно, соціальним за своєю природою, формує особистість у цілому. Соціальне ж виховання виступає практико-орієнтованою діяльністю з формування власне соціально значущих якостей, необхідних для успішної соціалізації дитини.

Організаційно соціальне виховання передбачає елементи структури: визначення цілей; конкретизацію основних напрямів і змісту виховання; вибір заходів, форм, методів, прийомів, засобів соціально-виховного впливу для розв’язання поставленої мети; аналіз змін у рівні вихованості індивіда і спільноти підлітків загалом.

Опрацювання наукових джерел дає підстави стверджувати, що соціальне виховання варто розглядати і в контексті своєрідної управлінської діяльності, бо воно спрямоване на зміну об’єктивних і суб’єктивних умов формування особистості підлітка, узгодження його персональних інтересів і потреб суспільства, інших соціальних груп. У

такому розумінні соціального виховання базовим елементом є корекція вихователем соціальних відносин і процесів, надання цілеспрямованої допомоги індивіду під час його входження у суспільство та спонукання до саморозкриття потенціалу індивіда [2].

Отже, соціальне виховання є цілеспрямованою діяльністю з метою розвитку особистості, засвоєння нею системи соціальних знань і цінностей, соціального досвіду і норм соціальної поведінки. В його здійсненні бере участь не тільки школа, а й інші інститути соціалізації: сім'я, освітні установи, організації і заклади зі сфери культура, релігії. Проблеми соціального виховання надзвичайно актуалізуються на переломних етапах розвитку суспільства.

Дослідженням підтверджено, що соціальне виховання передбачає соціальну роботу, яку можна визначити як специфічний вид професійної діяльності, надання державної і недержавної підтримки людині з метою забезпечення культурного, соціального і морального рівня її життя, індивідуальної допомоги як окремій людині, так і сім'ї та певній групі осіб [3]. Виходячи з цього визначення, можемо дійти висновку, що соціальне виховання та соціальна робота мають спільну мету та завдання. Соціальна робота спрямована, передусім, на спонукання підлітка до самовиховання, самовизначення мети і сенсу життя, що досягається завдяки залученню індивідів, груп до продуктивної соціальної поведінки, самоосвіти. З огляду на це практична соціальна робота виявляє зацікавленість до теоретичних надбань педагогіки — сукупності теоретичних і природних знань про процеси виховання і розвитку особистості.

Оскільки ефективність соціальної роботи значною мірою залежить від вихованості людей, педагогіка певною мірою виконує для неї і прогностичні функції. Вона відіграє провідну роль у визначенні способів, шляхів і засобів розвитку суб'єктів соціальної роботи.

Важливими педагогічними аспектами соціальної роботи є формування гуманістичних цінностей, що визначають світогляд людини, її готовність до співробітництва, надання допомоги. Педагогічні знання як частина загальної культури затребувані у сфері соціальної роботи і соціальної допомоги сім'ям, людям похилого віку, безробітним, людям із функціональними обмеженнями, безхатькам, представникам інших соціально вразливих груп. Педагогічний компонент соціальної роботи є важливим чинником ефективних, педагогічно доцільних рішень, спрямованих на розвиток соціальних ініціатив, творчої активності особистості, повноцінне використання можливостей суспільства та його інституцій щодо реалізації соціальної турботи про права і благополуччя кожної людини.

Безпосередніми і прямими є взаємозв'язки між соціальною роботою і соціальним вихованням є оптимальні умови соціалізації особистості, адаптація, індивідуалізація, тощо. Важливе значення має аналіз соціального фону, в якому відбувається життєдіяльність індивіда, його потенційних можливостей, психолого-педагогічних умов, що сприяють самоактуалізації, саморозвитку, самовдосконаленню особистості або створюють певні бар'єри для самореалізації.

Аксіоматично, що соціальне виховання спрямоване на соціально вразливі групи підлітків, йому властивий прикладний характер. Значення його сфокусоване на ідеї допомоги шляхом виховного впливу на процес соціалізації індивіда, соціальної групи, який здійснюється через систему інститутів — сім'ю, школу, позашкільні заклади, що мають корегувати формування соціальних якостей особистості відповідно до суспільно значущих цінностей, обмежувати або активізувати вплив зовнішніх і внутрішніх факторів. Педагогічна і соціальна діяльність завжди пов'язані з пошуком, творчістю конкретних людей у конкретних ситуаціях. Тому важливим є оволодіння принципами і методами соціальної педагогіки, яка охоплює систему цілеспрямованої, педагогічно організованої підтримки життєвих сил і можливостей особистості, її знання навколишнього світу і людей необхідні соціальним працівникам, усім, хто визначає соціальну політику держави й забезпечує її виконання.

Розглядаючи соціальне виховання підлітків, відзначимо, що соціалізація особистості є першочерговим завданням такого виховання. Поняття «соціалізація» було вперше введено в наукову систему понять американським соціологом Ф. Гідщгсоном в кінці XIX століття, який тлумачив це поняття як «процес розвитку соціальної природи людини» [4].

Перші позиції вітчизняних науковців щодо цього терміну з'явилися в кінці 60-х років XX ст. У визначенні поняття «соціалізація» акцентувалася увага перш за все на тому, що це процес засвоєння соціальних норм і цінностей, процес входження в середовище. Так, скажімо, Б. Паригін розглядав соціалізацію як «входження в соціальне середовище, пристосування до неї, засвоєння певних ролей і функцій, які слідом за своїми попередниками повторює кожен окремий індивід протягом всієї історії формування і розвитку» [4]. В даному визначенні відображено лише дин аспект соціалізації – адаптація особистості в соціальному середовищі, та не розкрито інший важливий аспект – зворотній вплив особистості на оточення, активне відтворення нею суспільних відносин.

Варто наголосити на тому, що, досліджуючи соціальне виховання підлітків, необхідним є розгляд процесу соціалізації як двостороннього явища, коли, з одного боку, відбувається засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних

зв'язків, з другого боку, процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище. При цьому індивід, оволодіваючи новими ролями і правилами, оволодіває водночас спроможністю створити щось нове, удосконалювати і перетворювати себе і світ. Соціалізація фактично є процесом самореалізації особистості, тому цей процесс відбувається тим успішніше, чим активніша участь індивіда у суспільних справах [4].

Висновки й перспективи подальших розвідок. Отже, соціальне виховання розуміємо як цілеспрямовану діяльність з метою розвитку особистості, засвоєння нею системи соціальних знань і цінностей, соціального досвіду і норм соціальної поведінки. У дослідженні указано, що соціальне виховання підлітків процесуально передбачає організацію соціального досвіду і індивідуальну допомогу підліткам. Ці процесуальні аспекти соціального виховання узгоджуються з поняттям соціальної роботи, спрямованої на створення умов для соціалізації особистості, позитивного впливу соціального середовища, результативність соціальної адаптації чи реабілітації.

Література

1. Джус О.В. Етнопедагогічні надбання в соціально-педагогічній діяльності: міжнаціональний контекст / О.В. Джус // Вісник Житомирского державного університету ім. І. Франка. — 2007. — N 33. — С. 21-24.
2. Єлникова Г. Закономірності адаптивного управління соціально-педагогічними системами / Г. Єльникова // Післядипломна освіта в Україні. — 2008. — N 1. — С. 65-69.
3. Звєрєва І.Д. Соціальна робота/соціальна педагогіка (понятійно-термінологічний словник) /. І.Д.Звєрєва - К.: Етносфера, 1994. -119 с.
4. Штефан Л.А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20 - 90-ті рр. XX ст.) / Л.А. Штефан; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х.: ТОВ "ТО Ексклюзив", 2002. — 263 с.

Ю. Ткачова

аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

УДК: 378. 015. 31 : 316. 36 - 055. 26

ГОТОВНІСТЬ ДО МАТЕРИНСТВА : СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

У статті розкривається сутність та структура готовності до материнства, розглянуто різні підходи щодо розуміння готовності до материнства з позиції провідних дослідників. Виявлено фактори, які впливають на готовність жінки до материнства. Автор пропонує ВНЗ як середовище впливу на студентську молодь, виходячи з міркувань, що хоч в

юної людини, якою є студент, система ставлень вже певною мірою сформувалася, в силу вікових та індивідуальних особливостей, процес интенсивного особистісного, ціннісно-смислового самовизначення триває.

Ключові слова: *материнство, готовність, блоки готовності, студентська молодь, ціннісні орієнтації, навчально-виховний процес.*

Ю. Ткачова

аспирант Луганского національного университета имени Тараса Шевченка

ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

В статье раскрывается сущность и структура готовностии к материнству. Автором рассматриваются различные подходы относительно понимания готовности к материнству с позиции ведущих исследователей. Определены факторы, которые влияют на готовность женщины к материнству.

Ключевые слова: *материнство, готовность, блоки готовности, студенческая молодежь, ценностные ориентации, учебно-воспитательный процесс.*

Y. Tkacheva

a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko

READINESS FOR THE MATERNITY: ESSENCE AND STRUCTURE

In the article the author illuminates the essence and structure of the readiness for the maternity. The author considers different approaches concerning the understanding of the readiness for the maternity from the position of leading researches. The factors, that make influence on the woman's readiness for the maternity were also defined.

Key words: *maternity, readiness, blocks of readiness, students, value orientations, educational process.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні виникає необхідність активізації педагогічної роботи у студентському середовищі, одним із завдань якої стає формування усвідомленого материнства та батьківства як умови повноцінного особистого існування та всебічного розвитку майбутньої дитини, оскільки кожна дитина має право народитися бажаною та бути щасливою, а кожна родина, ухваливши рішення про народження дитини, повинна сповна усвідомлювати свою відповідальність за її життя, здоров'я та долю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури дозволяє зазначити, що проблеми готовності до материнства вивчалися такими науковцями, як Н. Н. Авдєєва, О. В. Баженова, Л. Л. Баз, В. І. Брутман, Н. І. Ганошенко, Н. В. Даниленко, О. А. Копил, С. Ю. Мещерякова, Є. І. Ісаєв, Н. В. Панкратова, С. М. Єніколопов, Ю. М. Орлов, О. В. Тіунова, Г. Г. Філіпова та ін. Питанням девіантної

материнської поведінки присвячені праці таких вчених, як В. І. Брутман, Н. В. Панкратова, С. М. Єніколопова, А. Я. Варга, О. Г. Ісупова, М. С. Радіонова, І. Ю. Хамітова та ін.

При цьому, аналіз наукового доробку засвідчив, що дослідники приділяють переважну увагу психологічним аспектам готовності до материнства, не розглядаючи його як цілісний феномен із специфічними педагогічними ознаками.

Метою статті полягає у розкритті сутності та структури феномену готовності до материнства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розв'язання завдань дослідження вимагає розкриття сутності самого феномена «готовність до материнства», оскільки означене особистісне утворення характеризується як складне, динамічне та багатогранне за структурою та характером проявів.

Як зазначає В. І. Брутман, готовність до материнства – це здатність матері забезпечувати адекватні умови для розвитку дитини, що виявляється у певному типі ставлення матері до дитини. Тип материнського ставлення, що засвідчує про готовність або неготовність до материнства, науковець пов'язує із цінністю дитини для матері [1, с. 24-27].

Іншим є погляд О. В. Тіунової на готовність до материнства, яку вона розглядає як особливим чином організовану особистісну сферу жінки, що визначає систему стосунків із майбутньою дитиною. На думку дослідниці, найсуттєвішими характеристиками готовності до материнства є емоційно-позитивне ставлення до материнства, переважання мотиву народження дитини, прийняття її як самостійної цінності та набуття материнством життєвого сенсу.

Під готовністю до материнства С. Ю. Мещерякова розуміє специфічне особистісне утворення, стрижневою складовою якої є суб'єкт-об'єктна орієнтація щодо майбутньої дитини. Інша сучасна дослідниця О. Ю. Шулакова розглядає готовність до материнства як здатність матері забезпечувати адекватні умови для розвитку дитини, що виявляється у певному типі ставлення матері до дитини.

Фундаментальні дослідження у сфері материнства були проведені Г. Г. Філіповою, яка готовність до материнства розподіляла на п’ять основних блоків.

1 – особистісна готовність: загальна особистісна зрілість (адекватно-статева ідентифікація; здібність до прийняття рішень і відповідальності; міцна прив’язаність; внутрішня каузальна атрибуція і внутрішній локус контролю; відсутність залежностей) та особисті якості, необхідні для ефективного материнства (емпатія; здібність до спільної діяльності; здібність бути “тут і зараз”; творчі здібності; інтерес до розвитку іншої

особистості; інтерес до діяльності, пов'язаної з вирощуванням та вихованням; уміння отримувати задоволення; культура тіла).

2 – адекватна модель батьківства: адекватність моделей материнської та батьківської ролей, сформованих у своїй сім'ї по відношенню до моделі особистості, сім'ї та батьківства своєї культури; оптимальні для народження і виховання дитини батьківські настанови, позиція, виховні стратегії, материнське ставлення.

3 – мотиваційна готовність: зрілість мотивації до народження дитини, за якої дитина не стає засобом статево рольової, вікової та особистісної самореалізації жінки; засобом утримання партнера або зміцнення сім'ї; засобом досягнення певного соціального статусу тощо.

4 – сформованість материнської компетенції: ставлення до дитини як до суб'єкта не тільки фізичних, але й психічних потреб та суб'єктивних переживань; сенситивність до стимуляції від дитини; здатність до адекватного реагування на прояви дитини; здібність орієнтуватися для розуміння станів дитини, на особливості її поведінки та свій стан; гнучке ставлення до режиму та настанова на орієнтацію щодо індивідуального ритму життєдіяльності дитини в ранній період її розвитку; необхідні знання про фізичний та психічний розвиток дитини, зокрема вікових особливостей її взаємодії зі світом; здібність до спільної діяльності з дитиною; навички виховання та навчання, адекватні віковим особливостям дитини.

5 – сформованість материнської сфери. Материнство як частина особистої сфери жінки (материнська потребнісно-мотиваційна сфера) включає три блоки (емоційно-потребнісний, операційний, ціннісно-значущий), зміст яких послідовно формується в онтогенезі жінки (у взаємодії з власною матір'ю та іншими носіями материнських функцій; сюжетно-рольовій грі в ляльки та сім'ю; у взаємодії з немовлятами до народження своєї дитини; в період статевого дозрівання; у взаємодії з власними дітьми) [2].

З точки зору дослідника материнства Є. В. Матвєєвої базовою детермінантою материнської поведінки є ступінь готовності до материнства. Вихідна позиція автора складається з того, що успішність виконання материнських функцій та якість материнської позиції залежить від *віку, зрілості особистісної сфери та духовно-морального ставлення до материнства.* Дослідниця визначає готовність до материнства, як специфічне особистісне утворення, що складається з трьох блоків готовності: емоційно-ціннісний; когнітивно-операційний блок та блок особистісної готовності до материнства [3].

Емоційно-ціннісний блок готовності до материнства передбачає усвідомлення дівчиною високого ступеня цінності дитини та материнства

серед інших життєвих цінностей, «правильні» уявлення про сенс дітей та материнства, оскільки цей блок пов'язується із усвідомленим вибором бути матір'ю. Гармонійне поєднання пріоритетного ставлення до материнства з іншими особистісно-значущими ставленнями в структурі особистості можна розглядати як її цілісність та максимальне задоволення жінки своєю соціальною роллю [4].

Будь-яка жінка, бажає вона того чи ні, невідривно пов'язана із своєю матір'ю. Готовність чи неготовність до материнства зумовлюється тим, наскільки гармонійним був той зв'язок. Якщо дівчина була бажаною дитиною для своєї матері і не відчувала себе у родині непотрібною, зайвою та самотньою, то, зростаючи, вона, як правило, не має проблем, створюючи власну родину. З самого дитинства між донькою та матір'ю відбувається неусвідомлена трансформація досвіду, закладається основа жіночої поведінки, а також уявлення про базові життєві цінності [5, с. 76-78]. Хотілося б, щоб майбутня мати бачила своє призначення та сенс життя саме у материнстві, оскільки запорукою особистого щастя кожної жінки є створення сім’ї та народження дітей.

Зміст когнітивно-операційного блока складається із знань дівчини про свої материнські функції, уявлень про психофізіологічні особливості вагітності, обізнаності про пологи та особливості виховання, розвитку та догляду за дітьми, тобто здатності до встановлення суб’єкт-суб’єктної взаємодії з дитиною, наявності умінь і навичок спілкування з нею на основі співробітництва та взаєморозуміння. Цей компонент передбачає не лише набір конкретних операціональних дій по догляду за дитиною, а набагато глибші психологічні процеси, в основі яких лежить емоційне її прийняття, відчуття емоційного стану, інтуїтивне розуміння дитячих потреб та адекватне на них реагування. Когнітивна складова представлена системою уявних образів майбутнього материнства, яка формується ще задовго до його реалізації [4].

Становлення материнства є надзвичайно складним емоційним процесом, що починає розвиватися задовго до появи думок про народження дитини.

Блок особистісної готовності до материнства включає розвиток статевої ідентифікації жінки, установки спрямовані на стратегію виховання дитини, уявлення про важливі для розвитку немовляти особистісні якості матері, позитивне ставлення до своєї ролі, усвідомлення відповідальності за розвиток дитини, готовність долати труднощі, пов'язані з народженням та вихованням дитини.

Важливим внеском у розробку проблеми готовності до материнства є дисертаційні роботи сучасних українських дослідників Н. В. Даниленко та О. В. Тіунової. Зокрема, Н. В. Даниленко розглядає готовність жінки до

материнства як певну спрямованість особистості, котра у період вагітності сприяє процесу поетапного формування низки особистісних новоутворень вагітної, що супроводжуються фізіологічним перебігом вагітності. Вченим встановлено, що фактори, які впливають на формування готовності жінки до материнства, поділяються на біологічні (особливості стану процесів у центральній нервовій системі, рівень нервово-психічної стійкості); родинні (досвід міжособистісного спілкування у дитинстві, особливо по жіночій лінії); соціальні (економічно-культурний стан сім'ї, в якій виховувалася вагітна, особливості шлюбних взаємин у батьківській та власній сім'ї, а також матеріальне становище та освітньо-культурний рівень вагітної); психологічні (рівень особистісної тривожності та рівень особистісної зрілості); духовні (різні аспекти світського виховання, пов'язані з прищепленням певних моральних якостей, розуміння і привласнення таких моральних понять, як честь, гідність, порядність, справедливість тощо) [5].

Іншим є погляд О. В. Тіунової на готовність до материнства, яку вона розглядає як особливим чином організовану особистісну сферу жінки, що визначає систему стосунків із майбутньою дитиною. На думку О. В. Тіунової, найсуттєвішими характеристиками готовності до материнства є емоційно-позитивне ставлення до материнства, переважання мотиву народження дитини, прийняття її як самостійної цінності та набуття материнством життєвого сенсу [4].

Проведений аналіз дає змогу надати власне розуміння феномену «готовність до материнств» а саме: готовність до материнства – це особливим чином організована особистісна сфера жінки яка базується на здатності матері забезпечувати адекватні умови для розвитку дитини.

Вважаємо, що структура феномену готовність до материнства буде включати наступний склад взаємопов'язаних компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного та особистісного. Мотиваційно-ціннісний компонент є системою усвідомлених поглядів дівчини та розуміння високого ступеня цінності дитини та материнства. Когнітивний компонент передбачає наявність адекватних уявних образів майбутнього материнства. Операційний компонент є сумою умінь та навичок щодо функцій матері, уявлень про психофізіологічні особливості вагітності, обізнаності про пологи та особливості виховання, розвитку та догляду за дітьми. Особистісний компонент включає позитивне ставлення жінки до ролі матері, усвідомлення відповідальності за розвиток дитини, готовність долати труднощі, пов'язані з народженням та вихованням дитини.

Втім, дівчина повинна бути проінформованою про ті глибинні зміни які відбуватимуться у її організмі протягом вагітності, як у фізіологічному так і у психологічному плані, для того, щоб вона змогла зробити все від неї

залежне для нормального протікання вагітності. В результаті успішного завершення цих перебудов, жінка досягає внутрішньої інтегрованості й успішно вживається в новий для неї соціальний статус, що стає величезним кроком до дійсної зрілості та самоповаги [2].

Формування готовності до материнства у студентському віці має на меті розвиток таких настанов, знань і практичних навичок, які максимально забезпечили б високу якість сексуального здоров'я і стали основою нормального психосексуального розвитку і поведінки.

На нашу думку, обов'язковими елементами програми формування готовності до майбутнього материнства мають бути такі: повна фактична інформація про біологічні аспекти статі та репродукції; основні дані про контроль за народжуваністю та планування сім'ї; позитивні та негативні наслідки статевого акту, а також вчинки, що можуть призвести до нього; місце сексуальних стосунків у соціальному житті студентської молоді; обговорення життєвих та літературних прикладів з метою осмислення того факту, що почуття однієї людини можуть не відповідати почуттям іншої.

На нашу думку, в процесі просвітницько-профілактичної роботи із студентською аудиторією в контексті формування готовності до материнства потрібно зосередитися на вирішенні таких ключових питань, як: осмислення своїх репродуктивних функцій і обов’язків, тобто розвиток почуття відповідальності за себе, свого статевого партнера й майбутнє покоління; інформування про наслідки безвідповідальної поведінки в репродуктивній сфері; підготовка до прийняття усвідомлених рішень у між статевих стосунках; відпрацювання навичок безпечної сексуальної поведінки; ознайомлення із основними принципами планування й створення сім’ї та формування прагнення мати міцну, дружну родину, свідомо й відповідально ставитися до народження здорових і бажаних дітей, та їхнього виховання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, проведене дослідження свідчить, що готовність до материнства – це особливим чином організована особистісна сфера жінки яка базується на здатності матері забезпечувати адекватні умови для розвитку дитини.

Структура феномену «готовність до материнства» містить мотивацій но-ціннісний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти. Оскільки система ціннісний орієнтацій та свідомість людини у студентському віці не є остаточно сформованою, то навчально-виховний процес, в якому будуть реалізовані певні педагогічні умови, сприятиме ефективному формуванню у молодих жінок готовності до материнства. Означене стає напрямком наших подальших досліджень.

Література

1. Брутман В.И., Ениколопов С.Н., Панкратова М. С. Некоторые результаты социологического обследжования женщин, отказавшихся от своих новорождённых детей. / В.И. Брутман, С.Н. Ениколопов, М.С. Панкратова // Вопросы психологии. - 1994. - №5. - С.24-27.

2. Филиппова Г. Г. Психологическая готовность к материнству / Г.Г. Филиппова // [Електронний ресурс].

3. 3. Матвеева Е. В. Проект исследования на тему «Способы воспитания готовности к материнству и качество материнской позиции в российской и американской культурах современного общества». / Е.В. Матвеева - Москва-Нью-Йорк, 2004.

4. Тіунова О.В. Психологічні умови формування відповідального ставлення до материнства у дівчат старшого шкільного віку : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. / О.В. Тіунова – Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ, 2008. – 23 с.

5. Орлевская М. Я хочу ребёнка / М. Орлевская // Счастливые родители.-2004. - №3.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

О. Плотникова

старший викладач кафедри методик початкової та дошкільної освіти Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ „Кримський гуманітарний університет" (м. Ялта)

УДК 371.21: 372.4

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІНТЕРЕСУ ДО ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування інтересу дітей дошкільного віку до образотворчої діяльності. Автор розглядає специфіку інтересу як складної інтегративної якості особистості, яка включає предметність, різнобічність, стійкість. О. М. Плотнікова формулює висновок про те, що для ефективного формування інтересу дошкільників до образотворчої діяльності необхідно реалізувати низку умов: створення предметно-розвиваючого середовища, використання оптимальних форм і методів, різноманітних художньо-дидактичних ігор, взаємодію з батьками.

Ключові слова: *інтерес, образотворча діяльність, діти дошкільного віку, педагогічні умови, предметно-розвиваюче середовище, взаємодія з батьками.*

Е. Плотникова

старший преподаватель кафедры методики начального и дошкольного образования Евпаторийского института социальных наук РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИНТЕРЕСА К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена исследованию проблемы формирования интереса детей дошкольного возраста к изобразительной деятельности. Автор рассматривает специфику интереса как сложного интегративного качества личности, который обладает предметностью, разносторонностью, стойкостью. Е. А. Плотникова делает вывод о том, что для эффективного формирования интереса дошкольников к изобразительной деятельности необходимо реализовать ряд условий: создание предметно-развивающей среды, использование оптимальных форм и методов, разнообразных художественно-дидактических игр, взаимодействие с родителями.

Ключевые слова: *интерес, изобразительная деятельность, дети дошкольного возраста, педагогические условия, предметно-развивающая среда, взаимодействие с родителями.*

H. Plotnikova
Senior Lecturer of methods of primary and pre-school education department Yevpatoriya Institute of Social Sciences RHEI "Crimean University for the Humanities" (Yalta)

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMING OF PRESCHOOL CHILDREN OF INTEREST TO FINE ART ACTIVITY

The article deals with the problem of formation of interest pre-school children to fine art activity. The author examines the specific interest as a complex integrative qualities of the person who possesses objectivity, versatility, durability. H.Plotnikova concludes that the efficient formation of interest to preschoolers graphic activity is necessary to implement a number of conditions: the creation of subject-developing environment, the use of optimal forms and methods, a variety of artistic and didactic games, interaction with parents.

Keywords: *interest, art activities, pre-school children, pedagogical conditions, subject-developing environment, interaction with parents.*

Постановка проблеми. Дошкільне дитинство є найбільш стрімким у розвитку дитини, віком, коли формуються фізичні та психічні якості, що необхідні людині протягом усього подальшого життя. Особливістю цього періоду є те, що він забезпечує загальний розвиток, служить фундаментом для надбання надалі будь-яких спеціальних знань і навичок і засвоєння різних видів діяльності. Разом із загальним розвитком дитини значно розширюється і коло її інтересів. Інтерес змушує дитину активно прагнути до пізнання навколишнього життя. Тому ставлення до розвитку та формування інтересів дітей дошкільного віку не повинно бути формальним.

Аналіз останніх досліджень. Вченими висувалися різні трактування поняття інтересу: „джерело потенційної активності думки” (І. Гербарт); прояв розумової та емоційної активності, аспект уваги (С. Рубінштейн); прагнення до діяльності, аспект волі (П. Каптерев); структура, що складається з потреб (О. Леонтьєв); бажання і прагнення особистості (Н. Добринін); активне пізнавальне (Б. Теплов), емоційно-пізнавальне (В. Крутецький), активне діяльннісне (Є. Ільїн) ставлення людини до світу. В їх роботах доводиться, що інтерес є одним з постійних сильнодіючих мотивів людської діяльності. Стійкий інтерес – це захопленість людини, потреба до поглиблення і творчого застосування знань.

Проблема розвитку інтересу в дітей дошкільного віку розглядалася через ознайомлення з навколишньою дійсністю (Н. Бібік, Н. Виноградова), на матеріалі природи (Л. Захаревіч, Н. Постнікова), через ознайомлення з

працею дорослих (Н. Крилова, С. Котлярова), через традиції сімейної культури (О. Бабунова) та ін.

Питання формування та розвитку інтересу дошкільників до образотворчої діяльності піднімалися в роботах Г. Григор'євої, О. Дронової, Т. Казакової, Н. Сакуліної, Г. Сухорукової, Л. Янцур.

У роботах Г. Сухорукової наводиться структура інтересу дошкільників до образотворчої діяльності, розглядаються показники розвитку дитячого інтересу. Л. Янцур відводить інтересу важливе місце в становленні образотворчої діяльності, вважаючи його необхідним фоном, що сприяє успішному протіканню цієї діяльності. У свою чергу, інтерес розвивається в процесі роботи і реалізується в ній. При цьому особистісні якості педагога, його художні переваги, схильності, захоплення, знання, практичні образотворчі навички та вміння автор визнає вирішальними в розвитку інтересу дошкільників [1, 7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Деякі аспекти проблеми формування та розвитку інтересу дошкільників до образотворчої діяльності (наприклад, створення спеціальних педагогічних умов) вимагають подальшої розробки.

Формулювання цілей статті. Обгрунтувати педагогічні умови формування інтересу дітей дошкільного віку до образотворчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Інтерес не являє собою окремий психічний процес, а є певною формою зв'язку між потребами особистості та об'єктами, які їх задовольняють. Цим обумовлена сила його впливу на розвиток особистості. Інтерес – складна інтегральна якість особистості, що має певні характеристики – предметність, різнобічність, стійкість.

За твердженням С. Рубінштейна [5], для розвитку і підтримки активного інтересу до будь-якої діяльності дуже важливо, щоб вона давала певний матеріальний результат, новий продукт, і щоб окремі ланки його чітко виступали перед дитиною як сходинки, що ведуть до мети.

Л. Виготський зазначав, що інтерес сам має тенденцію до розвитку і в той же час містить величезні можливості для розвитку дитини [2].

Під формуванням інтересу старших дошкільників розуміється педагогічно і цілеспрямовано організований процес переходу від цікавості до допитливості, а потім – до стійкої спрямованості на предмет і процес діяльності, здійснюваної на основі рефлексії та суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослого і дитини в різних видах діяльності, у тому числі образотворчої.

Інтерес дошкільників до образотворчої діяльності виражається в емоційному ставленні до образотворчого мистецтва, бажанні займатися цією діяльністю, активному засвоєнні знань та їх використанні в процесі власної художньої практики, прагненні передати в образотворчій формі свої думки, почуття; задоволенні від самостійної роботи.

Як зазначає Г. Сухорукова [6], в інтересі дошкільників до образотворчої діяльності можна виділити ті ж характерні особливості, які властиві інтересу взагалі, а саме: предметна спрямованість, дієвість, широта, глибина і стійкість. Цей інтерес у дітей буває різним: стійким і нестійким, поверхневим і глибоким, розважальним і пізнавальним.

У процесі формування художнього інтересу дошкільників величезна роль належить педагогу, його компетентності, майстерності, емоційності. Дослідження в області дитячої образотворчої творчості (Г. Григор'єва, Т. Казакова, Т. Комарова, В. Котляр, Н. Сакуліна, Г. Сухорукова) доводять, що без цілеспрямованого керівництва, розуміння й заохочення з боку дорослих діти починають відчувати творчу безпорадність, і, стаючи старшими, втрачають інтерес до образотворчої діяльності. Художня підготовка, знання та практичні вміння в різних видах художньої практики, володіння методикою супроводу дитячої образотворчої діяльності, розуміння індивідуальних і типологічних особливостей дошкільників є важливими компонентами професіоналізму педагога. Використовуючи різноманітні форми, методи і прийоми, педагог повинен всіляко підтримувати зацікавленість дітей образотворчим мистецтвом, творчою діяльністю, уміти надихати дітей на творчість, створювати ситуації, що ведуть до інсайту, творчого осяяння, фантазії, вигадки. Для цього необхідні й мистецтвознавчі знання, й уміння скласти цікаву для дітей розповідь, і вміння силою уяви «оживити» картини або образотворчі матеріали. Це створить основу для формування інтересу й буде сприяти виникненню у дітей позитивного ставлення до діяльності. Транслюючи дітям інформацію, необхідно викликати у них допитливість, емоційний відгук, радість пізнання, які спонукають до дії, тобто сприяти виникненню інтересу. А він, у свою чергу, обов'язково підвищить активність дитини в пошуку нових знань і вмінь.

Важливими педагогічними умовами формування й розвитку інтересу до образотворчої діяльності є: створення предметно-розвивального середовища; найбільш оптимальний вибір форм і методів; використання різноманітних художньо-дидактичних ігор; взаємодія з батьками.

Розглянемо дані умови більш докладно. Спілкування педагога з дитиною в умовах предметно-розвивального середовища будується на принципах діалогу, співпраці, співавторства, Вихователь визнає право дитини на власну думку, судження, зображення світу таким, яким він його бачить, сприймає, відчуває. Це виражається в наданні педагогом малюкові свободи, прояві доброзичливості до нього, відмові від різкої критики й негативних оцінок дитячої діяльності, заохоченні оригінальних висловлювань і нестандартних рішень. Предметне середовище, що оточує дитину, повинно бути виховним, інформативним, розвивальним. Велике

значення надається художньо-естетичному оформленню приміщень дошкільного закладу творами образотворчого мистецтва. Наочні посібники, які використовує педагог, повинні бути виконані на високому художньому рівні. У кожній групі необхідно обладнати місце для занять самостійною образотворчою діяльністю. У цьому мистецькому куточку розташовуються різноманітні образотворчі матеріали (олівці, фарби, фломастери, крейда, папір різного забарвлення і якості, пластилін, природний і підручний матеріал). У розпорядженні дітей мають бути дитячі книжки з ілюстраціями, альбоми, набори листівок, книжки-розмальовки. Матеріали розташовуються так, щоб дітям було зручно й легко ними користуватися. Обладнання й оснащення педагогічного процесу, оформлення дошкільного закладу, стиль спілкування між дорослими й дітьми повинні будити дитячу самостійність, стимулювати образотворчий інтерес.

Інтерес дошкільників до образотворчої діяльності має значні індивідуальні відмінності, які проявляються в обсязі, заглибленості, активності й відносній стійкості. Наявність цих відмінностей вимагає застосування різноманітних форм і методів навчання, індивідуально-диференційованого підходу до дітей. Використання педагогом фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи і їх поєднання, дає можливість кожній дитині отримати максимум інформації, навичок і вмінь, а вихователю допоможе сформувати в дітей інтерес до образотворчої художньої практики. Дітям можна запропонувати індивідуальні завдання, що дозволяють врахувати їх інтереси („Подарунок іменинникові”, „Чий букет кращий”) і колективні роботи, в яких дошкільнята також із задоволенням беруть участь („У зоопарку”, „Книга-казка”, „Святкове панно”).

У практиці дошкільної освіти використовуються заняття як теоретичного (мистецтвознавчі) так і практичного характеру. Різноманітні заняття ведуть до створення у дітей позитивного ставлення до мистецтва й образотворчої діяльності й безпосередньо спрямовані на усвідомлення значущості цієї діяльності. На теоретичних заняттях дошкільників знайомлять з видами і жанрами мистецтва („Що таке мистецтво?”, „Про що розповідає картина”, „У музеї”), творчістю окремих митців („Художник, закоханий у море”, „Казки В. Васнецова”), законами малювання („Пригоди фарб”, „Дізнаємося секрети кольору”). На практичних заняттях діти переносять отримані знання у власну образотворчу діяльність, експериментують з художніми матеріалами й техніками. Для формування художнього інтересу доцільно проводити заняття згідно з принципом інтеграції, включаючи в їх структуру елементи ігор, музики, творів літератури. Такий взаємозв'язок забезпечує досить

повне й різнобічне пізнання дошкільниками мистецтва, природи, явищ дійсності, сприяє цілісності світосприйняття, що у свою чергу веде до виникнення, формування та подальшого розвитку художнього інтересу дошкільників.

Певну роль у формуванні інтересу до образотворчої діяльності відіграє організація в дошкільних установах гуртків (клубів, студій, майстерень), де дошкільнята під керівництвом педагога можуть займатися різними видами образотворчої діяльності та ручною працею. Це дасть можливість дітям, які проявляли стійкий інтерес до певної тематики (наприклад, до зображення транспорту), виду образотворчої діяльності (наприклад, ліплення), художньої техніки (наприклад, монотипії), задовольнити потребу в інформації і художній практиці. Поступово відносно стійкий інтерес поширюється на інші сфери естетичної діяльності.

У навчально-виховному процесі, спрямованому на формування інтересу дошкільників до образотворчої діяльності, доцільно поєднувати пояснювально-ілюстративні, репродуктивні й евристичні методи. Педагогу слід робити акцент на використання тих методів, які допомогли б йому зосередити увагу вихованців, активізувати мислення, спонукати дітей працювати захоплено.

Одним з найбільш ефективних методів для розвитку інтересу до образотворчої діяльності Г. Сухорукова вважає дидактичні ігри [6]. Це можуть бути ігри, спрямовані на знання образотворчого мистецтва („Пограємо в художників”, „З якої картини? ”, „Чиї картини? ”, „Художнє лото”, „Відреставруємо картину”, „Ребуси”, „Кросворди”); ігри, пов'язані з розвитком сприйняття кольору, форми, величини („Назви колір”, „Геометричне лото”, „Кольорове доміно”, „Теплий - холодний”, „Я знаю п'ять назв”, „Контур - силует” „Хто більше побачить? ”, „Колір, форма, величина”). Цікавими для дошкільників є ігри, які передбачають роботу з різноманітними художніми матеріалами („Домалюй”, „Додай”, „З'єднай по точках”, „Розфарбуй”). Художньо-дидактичні ігри можуть використовуватися як на заняттях (малювання, ліплення, аплікації, конструювання), так і у вільний час (на прогулянках, у самостійній художній діяльності). Використання художньо-дидактичних ігор у комфортній і звичній для дітей обстановці спонукає їх до самостійності, активності. Поєднання гри з художньою творчістю створює у дитини певну установку на більш яскраве сприйняття й передачу навколишньої дійсності, сприяє формуванню та розвитку інтересу до образотворчого мистецтва й образотворчої діяльності.

У питаннях формування дитячого інтересу необхідний тісний взаємозв'язок дошкільного закладу і сім'ї. Батьки повинні розуміти

значення стійких, різнобічних інтересів для розвитку й виховання дитини, для підготовки дитини до шкільного навчання. З цією метою в дитячому садку використовуються різні форми взаємодії – батьківські збори, консультації, майстер-класи, інформаційні стенди. Дорослі повинні не тільки дбати про оснащення занять образотворчою діяльністю (надання матеріалів, інструметів, місця для занять), але й брати активну участь у малюванні, виготовленні виробів, обговорювати з дитиною теми, способи зображення, радити, показувати, аналізувати. Однією з форм спільної роботи дошкільного закладу і сім'ї з формування художнього інтересу можна назвати організацію виставок, де можуть бути представлені творчі роботи дітей, батьків, вихователів, інших співробітників дошкільного закладу. Такі виставки можуть виступати серйозним стимулом розвитку інтересу до образотворчої діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, для виникнення, формування й розвитку інтересу дошкільників до образотворчої діяльності потрібна система педагогічних умов навчання й виховання, а не просто пошуки короткочасних засобів впливу, що пробуджують і підтримують цікавість дошкільників. Для ефективного формування інтересу дошкільників до образотворчої діяльності необхідно реалізувати низку педагогічних умов: створення предметно-розвиваючого середовища, використання оптимальних форм і методів, різноманітних художньо-дидактичних ігор, взаємодію з батьками.

Перспективним видається вивчення проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування інтересу дітей дошкільного віку до образотворчої діяльності.

Література

1. Блащук Л. А. Радість творчості: Роль інтересу у навчанні зображувальній діяльності / Л.А. Блащук // Дошкільне виховання. – 1984. – № 1. – С.37–42.

2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.

3. Дронова О. Образотворча діяльність як елемент поліхудожнього особистісно-орієнтованого середовища дошкільного освітнього закладу / О. Дронова; зб. наук. праць БДПУ. – Бердянськ. – 2005. – № 2. – С. 33–44.

4. Котляр В. П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей : навчальний посібник / В. П. Котляр. – К. : Кондор, 2006. – 200 с.

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 720 с.

6. Сухорукова Г. В., Дронова О. О., Голота Н. М., Янцур Л. А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / за заг. ред. Г. В. Сухорукової. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2010. – 376 с.

7. Шульга Л. М. Розвиток художніх здібностей дітей дошкільного віку на заняттях з малювання / Л.М. Шульга // Обдарована дитина. – 2004. – № 9. – С. 43–63.

М. Шелудешева

аспірантка кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 373.21– 379.83/84

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СКАУТСЬКІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЛАСТ, ЯК ЦІЛІСНА СИСТЕМА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті досліджено виховний процес дітей дошкільного віку в скаутській організації Пласт, як цілісну систему виховання особистості. Досконало вивчено загальну характеристику діяльності такої вікової категорії в організації Пласт, як «Пташата». Досліджено програму «Пташат», як один з нових напрямків діяльності Пласту. Визначено рекомендації на наступні 3 роки.

***Ключові слова**: дошкільний вік, організація Пласт, програма.*

М. Шелудешева

аспирантка кафедры педагогики Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

ВОСПИТАНИЕ ДИТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СКАУТСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПЛАСТ, КАК ЦЕЛОСНАЯ СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье исследован воспитательный процесс детей дошкольного возраста в скаутской организации Пласт, как целостная система воспитания личности. Тщательно изучена общая характеристика деятельности такой возрастной категории в организации Пласт, как «Птенцы». Исследована программа «Птенцов», как одно из новых направлений деятельности организации Пласт. Определены рекомендации на следующие 3 года.

***Ключевые слова:** дошкольный возраст, организация Пласт, программа.*

M. Sheludesheva

past-graduate student, the department of Pedagogies of State higher educational establishment of the «Donbass state pedagogical university»

EDUCATION PRESCHOOL CHILDREN IN SCOUTING ORGANIZATION PLAST, AS A HOLISTIC SYSTEM OF PERSONAL EDUCATION

The article examines the educational process of preschool children in Scouting organization Plast as a coherent system of personal education.

Thoroughly studied general characteristics of this age group in the organization Plast as "Ptashata." Study program "Ptashat" as one of the new activities of the organization. Defined recommendations for the next 3 years

Key words: *pre-school age, the organization Plast, the program.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науково-практичними завданнями. Розбудова української держави, зміни в соціокультурній ситуації України вимагають вивчення і аналізу сучасного виховного процесу, вирішення широкого комплексу соціально-педагогічних проблем виховання особистості, пошуку і вдосконалення виховних систем, які б відповідали змінам у свідомості й поведінці людей, перспективам їх особистісного розвитку і завданням розбудови українського суспільства. [6]

Важливість дослідження проблеми діяльності Пласту в цілому визначається зростаючим попитом щодо функціонування організації, яка б змістовно заповнила дозвілля дітей та молоді; зростанням кількості членів Пласту за останні роки; підвищеною увагою до організації з боку педагогів та громадськості; потребою об'єктивного знання про її сутність, специфіку і виховні можливості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми й на які спирається автор. До проблеми виховання особистості в дитячих та молодіжних колективах і організаціях, взаємодії дітей і дорослих зверталися філософи, педагоги, психологи. Діяльність організації Пласт, як засвідчує аналіз наукової літератури, досліджувалася тільки в окремих аспектах. Методичні аспекти пластового виховання розроблено Л. Бачинським, Е. Пеленським, А. Річинським, Т. Самотулкою, М. Федусевичем та ін. [25; 10; 11; 13; 15]. Розвиток пластової методики виховання особистості відображено на сторінках періодичних видань: «Вогні», «Молоде життя», «Пчілка», «Український Пласт» та інших.

Формування прогресивних тенденцій відродження демократичних інститутів зумовило на початку 90-х років XX ст. зростання інтересу до Пласту, виховних можливостей організації. Здійснюються дослідження різних аспектів її діяльності, зокрема: з проблем становлення й розвитку (В. Окаринський, М. Пантюк, Б. Савчук, О. Сич) [8; 9; 12; 14]; виховний процес та організаційно-педагогічні засадам організації Пласт висвітлені в науковій роботі Ю.Жданович [6].

Однак, дослідження виховного процесу дітей дошкільного віку в Пласті здійснено не було.

Формулювання цілей статті: дослідження виховного процесу дітей дошкільного віку в скаутській організації Пласт, як цілісної системи виховання особистості.

Для реалізації поставленої мети визначено **завдання дослідження:**

- розкрити загальну характеристику діяльності «Пташат»;
- дослідити діяльність цієї вікової категорії в організації;

- дослідити програму «Пташат», як один з нових напрямків діяльності Пласту;
- визначити рекомендації на наступні 3 роки.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У Пласті є своєрідна вікова періодизація, за якою раніше виділялося серед дітей і дорослих лише чотири вікові категорії: «новацтво», «юнацтво», «старше пластунство» і «сенйорат». За останні 5 років почав розвиватися новий улад (вікова категорія) – «Пташата». Як засвідчують результати проведеного нами аналізу, такий поділ ґрунтується на загальноприйнятій в педагогіці та психології віковій періодизації Л. Виготського [5], психологічних особливостях формування та становлення особистості й об'єднанні кількох вікових періодів під одну назву відповідно до специфіки пластової виховної методики.

Згідно загальноприйнятої вікової періодизації виділяють такі вікові категорії: 3-5 років – переддошкільний вік; 5-6 років – дошкільний вік; 6-11 років – молодший шкільний вік; 11-15 років – середній шкільний вік або підлітковий; 16-18 років – старший шкільний вік або рання юність; 18 –23 роки – юність; 23-30 років – молодість; 30-40 років – рання зрілість; 40-55 років пізня зрілість; 55-65 років – похилий вік; старше 65 років – старість [1; 3; 4; 7]. Така періодизація здійснюється за ознакою основного, провідного виду діяльності, з урахуванням новоутворень даного віку в порівнянні з попереднім, а також у відповідності до структури шкільного навчання і особливостей дорослого життя.

На цю періодизацію спирається сучасний поділ на вікові категорії пластунів. Представимо його у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1.

Вікова періодизація у скаутській організації Пласт

вікова періодизація в Пласті		**умовний поділ в середині однієї вікової категорії в Пласті**		**вікова періодизація загальноприйнята в педагогіці та психології**	
3-6(7) років	пташата при Пласті			3-5 років	Переддошкіль-ний вік
				5-6(7) років	дошкільний вік
6(7)-11 років	новацтво (Улад Пластунів Новаків і Пластунок Новачок)	6-8 років	молодше новацтво	6(7)-11 років	молодший шкільний вік
		8-9 років	середнє новацтво		
		10-11 років	старше новацтво		

11-18 років	юнацтво (Улад Пластунів Юнаків і Пластунок Юначок)	11-13 років	молодше юнацтво	11-15 років	середній шкільний вік або підлітковий
		14-15 років	середнє юнацтво		
		16-18 років	старше юнацтво	16-18 років	старший шкільний вік або рання юність
18 –30 років	старші пластуни (Улад Старшого Пластунства)			18 –23 рік	юність
				23-30 років	молодість
після 30 років	пластуни сенйори (Улад Пластового Сенйорату)			30-40 років	рання зрілість
				40-55 років	пізня зрілість
				55-65 років	похилий вік
				65-70 років	старість

Як бачимо, утворюється така відповідність: «пташата» – дошкільники; «новаки і новачки» – молодші школярі; «юнаки і юначки» – підлітки, юнаки і дівчата; «старші пластуни і пластунки» – юнаки і дівчата, молоді люди; «сенйори і сенйорки» – зрілі люди, похилого віку і старі люди.

На даний час Пласт, як і деякі скаутські організації в інших країнах доріс до того, щоб розширити вікові рамки скаутської методики виховання особистості. Зокрема, пластовими програмами сімейних таборів пташат і річними програми пластових занять для маленьких дітей цікавились датчани, які в себе теж починають розвивати скаутську програму для маленьких діточок. Розвиток програми для Пташат в Пласті є доброю ознакою здорової, динамічної, відкритої організації, яка дбає про виховання і готова до вдосконалення та росту. Пласт «йде в ногу» з іншими скаутськими організаціями світу при цьому зберігаючи свою ідентичність.

Загальна характеристика діяльності «Пташат».

В програмі стратегічного розвитку Пласту на 2010—2012 рр. Серед стратегічних цілей Пласту було прийнято пункт: «4. Впровадити програму пташат як один з нових напрямків діяльності Пласту»

Треба зазначити, що запропоновані завдання, результати і терміни для впровадження програми пташат як одного з нових напрямків діяльності Пласту, були поставлені з завищеним очікуванням. Але їх позитив був в тому, що вони окреслювали важливі етапи і шлях розвитку цього напрямку виховної праці в Пласті.

Що необхідно для подальшого розвитку програми:

1. Варто підтримувати на крайовому рівні і щорічно проводити літній крайовий (всеукраїнський) табір для пташат та намагатись залучати

до його проведення представників з різних станиць (міст). Оскільки цей пластовий табір є чудовим майданчиком для обміну досвідом, живого спілкування і практичного напрацювання різних варіантів виховних занять з пташатами. Пташата діляться на рої (групи по 5-6 осіб) по роках, отже на таборі апробовуємо пластову програму для дітей різного віку. Також в період табору маємо блоки дуже різних занять: прогулянки, вогники, майстерки, співи, театр, танці, досліди, смуги перешкод, плавання, пластові церемоніали, тематичні заняття типу вмілостей (певних умінь) і т. д. Всі дорослі, які є на таборі є одночасно в проводі (в керівництві), інструкторами, виховниками (вихователями) чи в ланці технічного забезпечення табору. Кожного вечора відбуваються окремі заняття для батьків тренінги, дискусії або обговорення які стосуються пташат.

2. Варто підтримувати проведення станичних та окружних таборів для пташат. Бо це допомагає утримувати і розвивати місцеві команди проводів і інструкторів, утримує кваліфікованих виховників в Пласті і залучає до пластування цілі сім'ї.

3. Варто проводити підтабори чи табори вихідного дня для пташат при новацьких таборах. Бо це дозволяє батьків залучити інструкторами для новацтва, а пташатам показати перспективу їхнього подальшого пластування в новацтві.

4. Перспективи оформлення пташат в окремий виховний пластовий улад є цілком реальними. Важливо мати координатора пташат на крайовому рівні і референтів пташат в станичних проводах. Та проводити програми для пташат при пластових станичних і крайових акціях.

5. Маємо розуміти, що пташата також є маленькі пластуни, бо вони мають різні заняття в Пласті. Пласт організовує ті заняття для найменших діток, проводить, вдосконалює, бере на себе відповідальність за якість виховної програми. До програми для пташат окрім пластових дітей долучаємо охочих дітей і батьків з поза пластового середовища, щоб залучити батьків до виховної праці і допомоги Пласту, та щоб змалечку розвивати дітей в україномовному, україно-культурному, пластовому середовищі.

6. Зараз активно збираються і впорядковуються матеріали для двох коротких практичних посібників: «Загальні поради щодо організації праці з Пташатами в Пласті» і «Загальні поради щодо організації пластових таборів для пташат».

7. В крайовому проводі (керівництві) Пласту надалі варто мати координатора програми пташат, який би дбав про подальший розвиток цього напрямку в Пласті, та налагоджував комунікацію між виховниками, що займаються програмою пташат в Україні, у світі і подібними програмами в інших скаутських організаціях.

1. Діяльність «Пташат».

На початок 2013 р. ми маємо такий стан:

- Пластунам і громадськості подається інформація про залучення до виховання в Пласті дітей до 6 років;

- В осередках: Львів, Тернопіль, Івано-Франківськ, Київ, Ужгород активно розвиваються і діють протягом року групи для проведення Програми пташат. (відбуваються тематичні заняття, екскурсії, свята, прогулянки, табори і виїзди для пташат, пташата присутні на загальностаничних акціях і збірках, при крайових акціях);

В станицях: Рівне, Дніпропетровськ, Дніпродзержинськ, Острог, Луцьк є хороший потенціал для розвитку Пташат оскільки там є пластові сім'ї, які їздять на крайові табори пташат і беруть активну участь в організації та проведенні занять (див. мал. 1.):

■ **Вже діють осередки**

■ **є перспектива**

Мал. 1. Потенціал для розвитку вікової категорії «Пташат» (дошкільнят)

- Щороку відбувався тижневий літній крайовий табір для пташат;

- Проходили літні табори пташат в осередках Львів, Тернопіль, Івано-Франківськ;

- Було організовано і успішно проведено підтабір для пташат при ЮМПЗ (Ювілейній Міжкрайовій Пластовій Зустрічі) у Львіві, присвяченій 100-літтю Пласту;

- В 2011 році на ЗЗС до складу СПС (Станичної Пластової Старшини – міського пластового керівництва) Києва булу введено з правом дорадчого голосу координатора від Пташат, а в 2012 в складі СПС

є референт Пташат. На сторінці станиці Київ є інформація про Пташат і зразок анкети для реєстрації пташат. Ця практика дає позитивні результати. Рекомендуємо впроваджувати її в інших станицях краю.

- Протягом 2009-2012 року проводилися крайові табори для Пташат із 2011 року на конкурсній основі. [16, 17]
- Протягом 2010-2012 року відбувалися вишколи, наради, семінари, в тому числі на таборах з питань розвитку та діяльності «Пташат».

2. Рекомендації на наступні 3 роки:

- Пташата формуються як новий – п'ятий улад у Пласті. Відповідно вони мають виробити та впровадити механізми діяльності на рівні із іншими уладами.
- Необхідно розробити, апробувати та запровадити програму для Пташат.
- Потрібно впровадити елементи самоідентифікації, які мають інші улади: хустку, колір хустки і т.ін.
- Треба запровадити здачу вкладки як і в інших уладах.
- Необхідно розробити правильник уладу Пташат на основі правильників інших уладів.

Висновки й перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Ми дослідили, що у Пласті є своєрідна вікова періодизація; власний досвід, аналіз науково-методичної та психолого-педагогічної літератури показав, що хоч організація має столітню історію, тільки в останні роки почались розширюватись вікові рамки скаутської методики виховання особистості: новий улад (вікова категорія) «Пташата» почав розвиватись активно за останні 5 років, як один з нових напрямків діяльності Пласту.

Виходячи із завдань нашого дослідження, ми досконаліше вивчили загальну характеристику діяльності «Пташат»; дослідили програму «Пташат», як один з нових напрямків діяльності Пласту; визначили рекомендації на наступні 3 роки.

Подальших досліджень у даному напрямку потребують питання підготовки кадрів для роботи з цією віковою категорією та батьками.

Література

1. Артемова Л. В., Богуш А. М., Лисенко Н. В., Стельмахович М. Г. Актуальні проблеми українського національного дошкілля : Для наук. працівників, студ., практикам дошк. виховання / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника / М.Г. Стельмахович (ред.). – Івано-Франківськ, 1995. – 242 с.
2. Бачинський Л. Перші кроки: матеріали до проб. – Бломберг : вид-во "Молоде життя", ("Ватра"), 1949. – 83 с.
3. Виховний процес в національній школі: теорія і практика. / За ред. О.М.Коберника, М.І.Запісочного. – Черкаси, 1993. – 94 с.

4. Волкова Н.П. Педагогіка : Посібник для студ. вищих навч. закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2002. – 576 с.

5. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С.244-385.

6. Жданович Ю.М. Організаційно-педагогічні засади виховного процесу у скаутській організації Пласт : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / АПН України; Інститут проблем виховання. – К., 2004. – 339 с.

7. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 200 с.

8. Окаринський В.М. Український скаутський рух (1911-1944 рр.) : дис. ... канд. істор. наук. – Київ, 2001. – 258 с.

9. Пантюк М.П. Виховання підлітків у діяльності молодіжних товариств і об’єднань в західноукраїнських землях кінця XIX – початку XX ст. (історико-теоретичний огляд) : дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 1997. – 211 с.

10. Пеленський Е. Пластовий гурток. – Львів: Вогні, 1930. – 48 с.

11. Річинський А. До щастя, слави і свободи. – Львів: Вогні, 1930. – 57 с.

12. Савчук Б. Український Пласт 1911-1939. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1996. – 270 с.

13. Самотулка Теодосій. Історія України в іграх. Захисники Рідного Вогнища. – т.1. – Київ–Нью-Йорк, 1995. – 348 с.

14. Сич О. Пласт: нарис витоків, її історії, сьогодення. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. – 76 с.

15. Федусевич М. Початки Пластового Руху в перспективі 40-ліття. // Пластовий шлях – 1951. –№ 5 – С. 9-28.

Електронні ресурси:

16. http://www.angelyatko.com.ua/news_deteil.php?id=31

17. http://my.plast.org.ua/ptashata/?cat=165

ПСИХОЛОГІЯ

І. Вікторенко

доцент кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету

І. Степаненко

студентка магістратури факультету підготовки вчителів початкових класів Донбаського державного педагогічного університету

УДК 37.011.32

ВИХОВАННЯ САМОРЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИМИРІ

В статті розглядаються проблеми виховання саморефлексії у майбутнього вчителя, проаналізовано теоретичні аспекти представленого питання, з'ясовано, що саморефлексія має виражену духовну спрямованість, уточено визначення саморефлексії майбутнього вчителя.

Ключові слова: *духовна спрямованість, саморефлексія, саморозвиток особистості, самоаналіз, самосинтез.*

И. Викторенко

доцент кафедры педагогики высшей школы Донбасского государственного педагогического университета

И. Степаненко

студентка магистратуры факультета подготовки учителей начальных классов Донбасского государственного педагогического университета

ВОСПИТАНИЕ САМОРЕФЛЕКСИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

В статье рассматриваются проблемы воспитания саморефлексии у будущего учителя, проанализированы теоретические аспекты представленного вопроса, определено, что саморефлексия имеет выраженную духовную направленность, уточнено определение саморефлексии будущего учителя.

Ключевые слова: *духовная направленность, саморефлексия, саморазвитие личности, самоанализ, самосинтез.*

I. Viktorenko

associate Professor of the chair of pedagogics of the higher school of Donbass state pedagogical University

I. Stepanenko

graduate of the faculty of primary school teacher training in Donbass state pedagogical University

SELF REFLECTION FUTURE TEACHER TRAINING THE PEDAGOGICAL VYMYRI

The paper addresses the problem of self-reflection in the training of future teachers, theoretical aspects of the present issue, found that self-reflection has a strong spiritual focus, self-reflection given determine future teachers.

Key words: *self-reflection, spiritual direction, self-identity, self-analysis, samosyntez.*

Актуальність проблеми. Найважливішим аспектом формування і діяльності майбутнього вчителя є розвиток його професійної рефлексії, що розкриває великі потенційні можливості, стає підґрунтям для саморозвитку особистості педагога. Усвідомлена саморефлексія це не тільки реальність сьогодення, а й нагальна потреба педагогічної практики, частина психолого-педагогічної культури, показник професійної компетентності. Саме цим пояснюється актуальність та доцільність представленої проблеми.

Юнацький вік – найбільш сенситивний для становлення особистісного розвитку. Це час коли здійснюється особистісне та професійне самовизначення. Більш того, сучасна освіта потребує фахівця з критичним мисленням, який усвідомлює свої дії та вчинки як глибоко духовні, моральні, спрямовані на розвиток дитини. В цьому ракурсі на перший план виходить саморефлексія.

Аналіз останніх публікацій. Психолого-педагогічна наука має значні напрацювання у контексті формування рефлексії. Це праці М. Боришевського, С. Васьківської, С. Максименко, В. Юрченко, Т. Яценко. Безпосередньо присвячені проблемі професійної саморефлексії дослідження І. Булах, М. Варбан, М. Гриньової, М. Келесі, Т. Комар, М. Марусинець, Н. Пов'якель, В. Семиченко.

Зокрема звертається увага на обґрунтування сутнісного змісту рефлексії Ю. Давидов, А. Зак, Я. Пономарьов, В. Зарецький, досліджується її структура О. Михайлова, Ю. Кулюткін, Н. Лушпаєва, Г. Щедровицький, розкриваються механізми рефлексивного процесу О. Анісімова, Ю. Кулюткін, О.Михайлова, Є. Ісаєв, М. Савчин, В. Слободчиков, С. Степанов, Г. Сухобська.

Разом з тим, вивчення питання виховання саморефлексії у майбутніх педагогів має розрізнений та несистемний характер.

Мета статті полягає в аналізі психолого-педагогічного поняття саморефлексія та уточненні його змісту.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз проблеми дає можливість констатувати, що у педагогіці не має однозначного, чіткого змісту категорії «саморефлексія» , що ускладнює вивчення даної проблеми. Так, група науковців М. Вислогузова, Ю. Кулюткін, Л. Мітіна,

Г. Сухобська розглядає педагогічну рефлексію як вид діяльності, що включає саморефлексію.

Г. Коджаспірова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан, Є. Рогов ототожнюють рефлексію з поняттям «здібність» з усіма властивими цій категорії ознаками.

Характерно, що А. Реан, Є. Рогов визначають комплекс рефлексивно-перцептивних умінь учителя, що мають зміст саморефлексії:

– уміння пізнавати власні індивідуально-психологічні особливості;

– уміння оцінити свій психічний стан;

– уміння здійснити різнобічне сприймання й адекватне пізнання особистості учня і самого себе [4, 5].

М. Боришевський, Л. Виготський, І. Кон, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б.Юдін та ін. пропонують розглядати рефлексію як систему ставлень людини до самої себе, інших і як одну з найважливіших характеристик самосвідомості.

Гуманістичні психологи – Р. Асаджіолі, А. Маслоу, К. Роджерс – у своїх роботах звертаються до рефлективності як найважливішої людської властивості, яка зумовлює процеси самовдосконалення та самоактуалізації особистості.

Взагалі можна констатувати, що у психології та педагогіки склалося розуміння рефлексії як універсального пояснювального принципу розуміння інших базових процесів – категоризації, інтерпретації, комунікації, міжособистісного сприйняття та пізнання людини людиною, кооперації діяльностей і співорганізації позицій взаємодіючих суб'єктів, ідентифікації конфліктних особистісних смислів як одиниць самосвідомості, усвідомлення та перетворення самоставлень [3].

Видатний вчений І. Бех вважає найголовнішим аспектом представленої проблеми – формуванням мотивації до особистісної рефлексії. Провідний фахівець наголошу: «З духовними проблемами впродовж життя людина повинна справлятися самостійно, сформувавши в себе здатність до духовно-морального саморозвитку. Він можливий завдяки рефлексії, яка своїми мислєннєвими засобами (самоаналізом, самосинтезом, самоузагальненням) зачіпає внутрішні аспекти с особистості, насамперед ті, які стосуються оволодіння нею духовними цінностями, а отже саморозвитку її духовного Я» (с.60).

У працях Н. Гуткіної, І. Семенова, С. Степанова важливість рефлексії доводиться експериментально. Характерним для цих робіт є розуміння саморефлексії як дослідницького акту, спрямованого людиною на саму себе як суб'єкта життєдіяльності.

Привертає увагу думка А. Виногородського, який особистісну рефлексію визначає як сукупність ставлень індивіда до себе, до власних

дій і поведінки в цілому. Особистісна рефлексія в його розуміння - механізм самосвідомості, на основі якого відбувається осмислення та переосмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює себе «Я»), що ведуть до їх поступальних змін і породжують психічні новоутворення особистості. Залежно від спрямованості в осмисленні та переосмисленні особистісних змістів, виявляються різні види особистісної рефлексії:

– ретроспективний вид особистісної рефлексії (осмислення та переосмислення минулого образу «Я»);

– ситуативний вид особистісної рефлексії (осмислення та переосмислення реального «Я»);

– перспективний вид особистісної рефлексії (осмислення та переосмислення майбутнього «Я»)[2].

Повертаючись до фундаментального аналізу аналізованого явища академіка І.Беха, зазначимо, що на його думку рефлексивне охоплення відбувається у двох напрямках:

– горизонтальному – предметом розміркування індивіда є наявна духовна структура. При цьому він визначає ступінь розвитку духовної цінності та простір її дієвості;

– вертикальному – особистість осмислює власний духовний світ як індивідуально-історичне явище, від початку формування. Реалізуючи індивідуально-історичний вектор аналізу духовного світу, важливо, щоб поза межами аналізу не залишився певний фрагмент духовної структури. Останнє може трапитися, коли особистість зіткнулася з такими своїми утвореннями, які нині викликають у неї негативні почуття. Рефлексивно розвинена особистість розглядає свої внутрішні утворення в повному обсязі.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз представленої проблеми дозволяє дійти висновку, що поняття саморефлексії є багатоаспектним. Різні визначення цього поняття мають право на існування, і разом з тим, в кожному з них віддається перевага найбільш суттєвій ознаці, яка тією чи іншою мірою стосується осмислення змісту власної свідомості, власних дій щодо самопізнання свого «Я». До згаданого відносять такі явища, як здібність, самопізнання, самоаналіз, переосмислення свого уявлення про себе, про інших осіб і про те, що, на переконання суб'єкта, про нього думають інші люди, як вони його оцінюють і як до нього ставляться.

Аналіз наукових праць дозволяє уточнити визначення поняття саморефлексії, за яким вона розглядається як специфічна інтелектуальна активність особистості, як відображення динаміки саморозвитку індивіда, суб'єкта освітньої діяльності, що виникає як «емоційне переживання особистістю свого емоційного шляху»[1, с.60], в результаті свого власного

функціонування, міжособистісної взаємодії людей і є основою подолання цих труднощів шляхом їх усвідомлення та пошуку нових способів діяльності та самоздійснення. Слід зазначити, що рефлексивно розвинена особистість прямує свій розвиток, орієнтуючись на високу духовність, цілеспрямовано просувається вперед, збагачуючи своє духовне Я. Вивчення сутності та змісту рефлексії значно розширює проблемне поле педагогічної науки, одним з головних завдань якої стає виховання саморефлексії майбутнього вчителя.

Література

1. Бех. І. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І.Д.Бех. – К.: Академвидав, 2012.- 256 с.
2. Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / А.М. Виногородський. – К., 2003. – 23 с.
3. Кравець Л.М. Виховання саморефлексії як умова підготовки майбутнього учителя до професійної діяльності / Л.М. Кравець // Друга міжнародна соціально-педагогічна конференція студентів і молодих науковців : матеріали другої міжнар. соц.-пед. конф. – Луцьк, 2007. – С. 80-84.
4. Реан А.А. Социальная педагогическая психология : учеб. пособие для студ. и асп. вузов РФ / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 416 с. – (Мастера психологии).
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пособие / Евгений Иванович Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1985. – 528 с.

К. Сачава

аспірант Харківського національного педагогічного університету ім.Г.С.Сковороди, кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

УДК 378.147

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОВИХОВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ, ЩО ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ НАВЧАЛЬНУ ПРАЦЕЛЮБНІСТЬ ПІДЛІТКІВ

У статті визначено поняття самовиховання. Розкрито особливості самовиховання підлітків. Розглянуто процес організації в загальноосвітній школі самовиховання школярами емоційно-вольових якостей. А саме: самостійності, ініціативності, наполегливості, волі, відповідальності, дисциплінованості тощо. Підкреслено, що саме ці якості характеризують їхню навчальну працелюбність. Запропоновано способи забезпечення цього процесу.

Ключові слова: *підлітки, емоційно-вольові якості особистості, самовиховання, навчальна працелюбність.*

К. Сачава
аспирант Харьковского национального педагогического университета им. Г.С. Сковороды, кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы

ОРГАНІЗАЦИЯ САМОВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ УЧЕБНОЕ ТРУДОЛЮБИЕ ПОДРОСТКОВ

В статье определена сущность понятия «самовоспитание». Раскрыты особенности самовоспитаня младших подростков. Исследуется процесс организации в общеобразовательной школе самовоспитания школьниками личностных эмоционально-волевых качеств(самостоятельности, инициативности, настойчивости, воли, ответственности, дисциплинированности и т.п.), характеризующие учебное трудолюбие младших подростко. Предложены способы обеспечения этого процесса.

Ключевые слова: *подростки, эмоционально-волевые качества личности, самовоспитание, учебное трудолюбие.*

K. Sachava
a post-graduate student of Kharkiv National Pedagogical University after G.S. Skovoroda specialized department of general pedagogic and pedagogic of higher school

THE PROCESS OF ORGANIZATION OF SELF-EDUCATION SOMEBODY'S QUALITIES WHICH CHARACTERIZE TEENAGERS' DILIGENCE

The article defines the definitions such as "self education". And the particularities of self-education among young pupils and the process of organizing self education of somebody's emotional and personal qualities in secondary school such as independence, initiative, persistence, will-power responsibility, disciplinary) are investigate in the article. The qualities characterizing hard working pupils and ways of using are proposed in the article.

Keywords: *teenagers, emotional and will-power qualities, self-education, educational diligence.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Перед сучасною школою стоїть завдання виховання таких найважливіших якостей особистості, як працездатність, воля, трудова й пізнавальна активність, самостійність, інтерес, схильність і любов до праці взагалі й навчальної праці зокрема.

Зазначені завдання висувають на перший план проблему виховання в школярів навчальної працелюбності, яка знаходить вияв у любові й звичці до навчальної праці, сумлінному, старанному і своєчасному виконанні навчальних дій без примусу, зацікавленості у досягненні позитивних

результатів і слугує не тільки дієвим засобом життєзабезпечення людини, але і її духовної самореалізації. Водночас навчальна працелюбність сприяє підвищенню якості навчання школярів, оскільки забезпечує позитивне ставлення їх до навчання, уміння доводити справу до кінця, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності, що вимагає виявлення учнями пізнавальної активності, самостійності, ініціативності, наполегливості, вольових якостей.

Важливу роль у вихованні навчальної працелюбності молодших підлітків відіграє також самовиховання, оскільки воно зумовлює випереджувальне віддзеркалення у свідомості людини тих дій і вчинків, які вона збирається зробити у процесі особистісного розвитку, визначення тих рис і якостей, які вона припускає виробити в собі для здійснення тієї чи іншої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблемою самовиховання займалися і займаються зараз багато педагогів і психологів. Існує велика кількість наукових праць і популярної літератури з цієї проблеми. Проблемі самовиховання школярів багато уваги приділяли О. Ковальов, О. Кочетов, В. Сухомлинський та багато інших учених-педагогів. Проте науковцями приділено недостатньо уваги самовихованню підлітками особистісних якостей, що характеризують їхню навчальну працелюбність

Формулювання цілей статті. Визначити зміст поняття самовиховання молодших підлітків та розкрити процес організації самовиховання школярами емоційно-вольових особистісних якостей, що характеризують їхню навчальну працелюбність.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Більшість психологів (Д. Богоявленський, П. Гальперін, Н. Тализіна та інші) і педагогів (М. Аверін, Г. Асеєв, Ю. Бабанський, О. Дусавицький, К. Кекчеєв, І. Раченко, С. Соловейчик, В. Сухомлинський, А. Усова, К.Ушинський, М. Черпінський та інші) підкреслюють, що розумова праця є найбільш складним видом діяльності людини, яка вимагає неабиякої напруги розумових і фізичних сил, великих старань і уваги. Тому виховання навчальної працелюбності вимагає виховання сукупності особистісних емоційно-вольових якостей: активність, самостійність, ініціативність, працездатність, наполегливість, витривалість, дисциплінованість, організованість, відповідальність, допитливість, здатність до саморегуляції. Ці якості утворюють особистісний компонент навчальної працелюбності молодшого підлітка.

В 11-13 років школярі починають систематично й цілеспрямовано займатися самовихованням. Це особливо характерно для хлопчиків, у середовищі яких ідеал мужності стає одним з основних ідеалів, які породжують критерії оцінок оточуючих людей. Молодші підлітки люблять пригодницькі, романтичні фільми та відповідну літературу, тому що саме в них зустрічаються герої, які мають потрібні якості мужності, сміливості, характер і силу волі. Молодші підлітки намагаються наслідувати цих героїв у житті, відтворюючи в іграх і створюючи ситуації, сцени, прочитані у книгах чи побачені у фільмах.

Загальна логіка розвитку всіх вольових якостей може виражатись у такий спосіб: від уміння керувати собою, концентрувати зусилля, витримувати та виносити великі навантаження до здатності керувати діяльністю, домагатись у ній високих результатів. Відповідно до цієї логіки змінюють один одного й удосконалюються прийоми розвитку вольових якостей. Спочатку молодший підліток просто захоплюється ними в інших людях, по-доброму заздрить тим, хто має ці якості (10-11 років). Потім молодший підліток заявляє про бажання мати такі якості в собі (11-12 років). Найбільш активним періодом вольового самовиховання в молодших підлітків вважається вік від 11 до 13-ти років (5-6 клас загальноосвітньої школи).

На відміну від хлопчиків вироблення специфічних якостей особистості, аналогічних вольовим, у дівчат іде іншим шляхом. Для них такими видами діяльності, в яких складаються й закріплюються відповідні якості, найчастіше є навчання, різні види занять мистецтвом, домоведення, а також жіночі види спорту. Дівчата молодшого підліткового віку намагаються особливо виявити себе в навчанні, багато займаються тими шкільними предметами, де в них щось не виходить.

Аналіз результатів анкет, які були запропоновані учням під час дослідження проблеми організації самовиховання школярами емоційно-вольових особистісних якостей дозволяє зробити деякі висновки.

На питання: «За що тебе цінують товариші і дорослі?» були отримані такі відповіді:

- ✓ за успіхи в навчанні;
- ✓ за активність;
- ✓ за силу волі;
- ✓ за цілеспрямованість.

На питання «Як ти прагнеш подолати негативні якості?» деякі підлітки відповіли, що розвивають в собі силу волі, намагаються подолати труднощі, більше працювати над собою, більше спілкуватися з людьми. Але, на жаль, велика частина підлітків (57%) відповіла, що «не знають, як це зробити», «ніяк», «абияк».

Ці дані показують що всі школярі молодшого підліткового віку намагаються аналізувати свій характер, свою діяльність, поведінку. Проте деякі учні перебільшують свої недоліки і приходять до помилкового висновку про свою нездатність досягти успіху в будь-якій діяльності. Таких підлітків слід переконувати, що себе завжди можна змінити, самовдосконалити. Але для цього слід правильно оцінити власне «Я», скласти реальну програму самовиховання і працювати над її виконанням. З огляду на це підлітків передусім необхідно навчити спостерігати за собою, об'єктивно аналізувати й оцінювати свою діяльність.

Психологічна і практична підготовка до роботи над собою складає одну з найважливіших завдань виховання, а саме:

1. Самопізнання. Молодший підліток повинен вивчити себе як особистість за допомогою методів і прийомів: самоаналізу, порівняння себе з іншими, позитивнішими людьми; сприймання критики від товаришів і друзів; спостереження за собою нібито з боку; систематичного підбиття підсумків дня; оцінювання своїх дій; поступового вироблення об'єктивного ставлення до себе.

2. Самоутримування від негативних думок, дій, вчинків, поведінки шляхом самонаказу на стримування, самовідмови в разі нестриманості і нездійснення наміченого.

3. Самопримушування до виконання позитивних дій, вчинків, добрих справ за допомогою тих самих методів і прийомів, що й при самостримуванні, але із «зворотним знаком» — плюсом. Зважування на терезах розуму, совісті, коли потрібно утриматись або коли, навпаки, примусити себе, призводить знову до самооцінки, яка вдруге дає змогу застосувати чи самостримування, чи самопримушування.

Самовиховання − педагогічно керований процес. У процесі самовиховання молодший підліток потребує педагогічної допомоги, що вимагає від учителя знання індивідуальних особливостей кожного учня.

Самовиховання школярів передбачає такі технологічні кроки:

1) усвідомлення молодшими підлітками свого способу життя, осмислення значущості навчання. На цьому етапі вчитель, класний керівник, батьки допомагають учням усвідомити свої позитивні і негативні якості, зрозуміти нетерпимість своїх недоліків;

2) оволодіння школярами навичками самостійної роботи в навчально-пізнавальній діяльності;

3) складання програми самовиховання. Тут потрібна допомога з боку педагогів щодо об'єктивності оцінки учнем власного «Я», правильності вибору цілей, способів їх досягнення тощо;

4) безпосередня організація самовиховання .

Процес самовиховання тривалий і охоплює такі етапи:

- з'ясування педагогами ставлення учнів до процесу самовиховання. З цією метою проводять анкетування. На цьому етапі в учнів формують спонукальні мотиви, свідоме ставлення до самовиховання. Насамперед домагаються усвідомлення вихованцем, що його доля залежить не лише від виховної роботи школи, а й від самостійної роботи над собою. Він також повинен збагнути, що самовиховання є його особистою справою і справою суспільства;

- поява в учня прагнення до самовдосконалення. Педагог на цьому етапі повинен допомогти сформувати ідеал, до якого слід прагнути, виробити в учня стійке бажання наслідувати його. З'ясувавши відмінність між собою і своїм ідеалом, вихованець бачить, які риси він має виробити для його досягнення, яких недоліків слід позбутися. У процесі самовиховання учень порівнює себе з ідеалом. Оскільки він сам постійно змінюється на краще, ідеал також потребує вдосконалення, збагачення. Ідеал допомагає йому скласти програму самовиховання. На цьому етапі варто обговорити з учнями окремі фрагменти індивідуальних програм самоосвіти та самовиховання видатних осіб;

- прочаток систематичної роботи учня над собою у процесі реалізації програми самовиховання. Цей процес здійснюється в різноманітних видах діяльності: навчанні, праці, самообслуговуванні, виконанні громадських доручень, участі в роботі гуртків тощо. Педагог допомагає учневі контролювати результати втілених рішень. Згодом зовнішній контроль педагога чи колективу послаблюється, зростають самостійність та ініціатива вихованця.

Під час проведення експериментальної роботи з формування навчальної працелюбності молодших підлітків із метою забезпечення самовиховання їх емоційно-вольових якостей з ними провели цикл бесід «Як здійснювати самовиховання», під час яких учні ознайомлювалися з теоретичними основами самовиховання: перевагами та хибами самовиховної діяльності, її методами (самоінформування, самоаналіз, самоспостереження, самонаказ, самозвіт). Кожний учень за допомогою класного керівника, психолога, вчителів-предметників вчителя склав програму самовиховання, у процесі реалізації якою школярі отримували педагогічну підтримку у вигляді порад, консультацій. Також запровадили низку тренінгових занять «Людина та її можливості» за участю шкільного психолога, спрямованих на розкриття внутрішніх ресурсних можливостей молодших підлітків для досягнення успіху в розумовій праці. На цих заняттях підлітки оволодівали методичними прийомами самовиховання що є універсальними й запроваджуються при формуванні всіх особистісних якостей, які є вагомими для успішного самовиховання навчальної працелюбності. Особливу увагу приділяли звітуванню про

результати самовиховання в процесі складання портфоліо (у школярів ця робота викликала особливу зацікавленість), заповнення «Щоденників особистісного вдосконалення».

Зважаючи на особливості етапів самовиховання, педагогічний працівник загальноосвітнього навчального закладу повинен кваліфіковано планувати свою виховну роботу з учнями.

Організація самовиховання здійснюється на засадах органічності (процеси виховання і самовиховання мають бути взаємопов'язані), добровільності, довіри, цілеспрямованості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, виховання навчальної працелюбності підлітків необхідно передбачає самовиховання школярами таких якостей, як самостійність, ініціативність, наполегливість, воля, відповідальність, дисциплінованість тощо, які в сукупності складають емоційно-вольові якості особистості. Самовиховання вимагає активного усвідомлення особистістю свого «Я», відносин із навколишнім світом, життєвого досвіду, самого процесу роботи над собою; управління собою, своєю поведінкою, внутрішнім станом. Для самовиховання характерні планування й організація своєї діяльності, контроль та оцінювання перебігу роботи й результатів, а за необхідності стимулювання або корекція своєї поведінки. У процесі самовиховання молодший підліток потребує педагогічної допомоги. Перспективними напрямами порушеної проблеми є пошук ефективних форм і методів забезпечення в навчально-виховному процесі школи самовиховної діяльності підлітків.

Література

1. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. − № 3. − С. 5−14.

2. Ковальов О.Г. Особистість виховує себе / О.Г. Ковальов // Психологія сучасної сім'ї. − 1983. − С.74.

3. 3. Кочетов А.І. Організація самовиховання школярів / А.І. Кочетов. − Мн. : Нар. освіта, 1990

4. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. − Харків : ОВС, 2002. – 250 с.

5. Можаєва Н.А. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. − К., 2009.

6. Орлов Ю.М. Співпізнання і самовиховання. – М.: Просвітництво, 1987.

7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори - в 5- ти т./ В.О. Сухомлинський // Виховання і самовиховання. − Київ, 1997. т.5 – 107 с.

8. Філософія: навч. посіб. / І.Ф.Надольний, В.П.Андрущенко, І.В.Бойченко, В.П.Розумний та ін.; За ред. І.Ф.Надольного. – К. : Вікар, 1997. – 538 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

В. Байдала..... 3

АНАЛІЗ ЕСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

О. Бережко..... 8

СУТСНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

Ю. Губа 14

СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ЩОДО ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ МОБІЛЬНІСЮ

О. Єфремова 20

ВПРОВАДЖЕННЯ РІЗНИХ МОДЕЛЕЙ ОСВІТИ ДЛЯ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.

В. Лосік, Н. Соломко, В. Тимошенко..... 27

ВИКОРИСТАННЯ СПОРТИВНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ ЯК НОВИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Т. Ніжевська..... 32

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТПЕДАГОГІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

О. Парфьонова 37

АПРОБАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Л. Погорєлова 42

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВНЗ МАЙБУТНІМ ІНЖЕНЕРАМ-ПЕДАГОГАМ ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ

Т. Пшеничних, М. Пшеничних..... 47

АУДІОВІЗУАЛЬНА ТРАСЛЯЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ..... 47

І. Таможська **54**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

П. Чарченко **60**
УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ-ДЕВІАНТІВ У ПОЗАУРОЧНОМУ ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

І. Шмиголь **67**
ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПРЕДМЕТНИХ ТА ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З БІОХІМІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЗМІСТОВОГО МОДУЛЯ «БІЛКИ»

І. Притуленко **75**
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІЗ ПРАВА ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ ІЗ ЛОГІЧНОГО СТРУКТУРУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

С. Костюк **82**
ТЕОРЕТИЧНА СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ „ІНІЦІАТИВНІСТЬ” ТА ЇЇ КОМПОНЕНТИ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

В. Сипченко **89**
ДУХОВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

В. Дьоміна **95**
ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ МОЛОДИХ ДІВЧАТ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ЕПІТОЛЯРІЇ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Л. Бурчак **103**
ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

І. Єлдинова **110**
ВНЕСОК ПРИВАТНИХ ФОНДІВ ТА АСОЦІАЦІЙ У РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

М. Іваннікова **117**
ІСТОРИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ КРИМСЬКИХ ТАТАР

Ю. Палій **124**
ТРАДИЦІЇ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ ГРЕКІВ КРИМУ
Е. Сімакова **129**
ДОРАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ ЗАКЛАДІВ ГРОМАДСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ДІТЕЙ В КРИМУ В ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ
М. Томенко **137**
ІСТОРІОГРАФІЯ КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ Ф.К. ВОВКА (1847-1918 РР.)
Ю. Топоркова **147**
ПРОБЛЕМА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ АМЕРИКАНСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ
З. Канівець **153**
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПРОВЕДЕННЯ ІНСПЕКТУВАННЯ ШКІЛ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

В. Дейниченко **162**
СУТЬ І ФУНКЦІЇ ПРОЕКТУВАННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ
А. Самолюк **170**
ВИКОРИСТАННЯ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Є. Харькова **177**
УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБОМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

О. Поп **184**
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОНЯТЬ «СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ», «СОЦІАЛІЗАЦІЯ» ТА «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»
Ю. Ткачова **189**
ГОТОВНІСТЬ ДО МАТЕРИНСТВА : СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

О. Плотникова 197

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІНТЕРЕСУ ДО ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

М. Шелудешева..... 204

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В СКАУТСЬКІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЛАСТ, ЯК ЦІЛІСНА СИСТЕМА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

ПСИХОЛОГІЯ

І. Вікторенко, І. Степаненко 212

ВИХОВАННЯ САМОРЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИМИРІ

К. Сачава 216

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОВИХОВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ, ЩО ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ НАВЧАЛЬНУ ПРАЦЕЛЮБНІСТЬ ПІДЛІТКІВ

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. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України" та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних "Україніка наукова" та в Український реферативний журнал "Джерело" (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного** дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А "3,5" чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вичитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтесь для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтесь автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 25 гривень**.**

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївні Черкашиній. Кафедра педагогіки. Донбаський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–meil: nauka2004@rambler.ru (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 30 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 30 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Омельченко С.
– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, традиції, системоутворюючий компонент.*

Омельченко С.
– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.*

Omelchenko S.
– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM–FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system–forming component healthy living

Keywords: *healthy way of life, traditions, system–forming component.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально–педагогічної системи, є визначення системоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно–морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів–практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин–Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально–духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підростаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою" [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Социальная педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ", 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Бібліогр. : в кінці розділів.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливлює подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англомовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К.,2007.–71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого прейскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),…

23 Переклад назви статті
24 Реферат (анотація)
25 Ключові слова

Російською мовою

31 1-й автор (прізвище та ініціали)
32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),…
33 Переклад назви статті
34 Реферат (анотація)
35 Ключові слова

Англійською мовою

41 1-й автор (прізвище та ініціали)
42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),…
43 Переклад назви статті
44 Реферат (анотація)
45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с.

2. 52
11 укр
12 Саяпіна С. А.
13 Коркішко О. Г.
14 ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
15 120 – 124
16 5
17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.
18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.
19 УДК 378. 147-057. 87
21 Саяпіна С. А.
22 Коркішко О. Г.
23 ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.
25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.
31 Саяпина С. А.
32 Коркишко Е. Г.
33 ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.
35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.
41 Sayapina S. A.
42 Korkishko E. G.
43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION
44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activitics are outlined in the article.
45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. *Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.*

Попередження: *статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторові про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте:* «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавишу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

**ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ,
ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У
НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ**

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (…). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом "Рис." 1 порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише "Продовження табл.…", або "Завершення табл.…".

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 "Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання". Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо ***найсуттєвіші зміни***, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер*. У списку джерел ***з маленької букви*** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

*Психологія **: п**ідруч. для вузів*.

*Психология **: с**ловарь / **о**тв. ред. Гончарук П. В*.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (**:**). Виняток – крапка (**.**) та кома (**,**) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

*Прізвище ініціали автора**.** Назва статті**.** / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу**.** – Рік**.** – № **.** – С. ?–?*.

Наприклад: Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора**.** Назва статті**.** / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу**.** – Рік**.** – № **.** – С. ?–?*.

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора**.** Назва статті **[Електронний ресурс] /** ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу**.** – Рік**.** – № **.** – **Режим доступу**: електронна адреса, за якою розміщена стаття http://www...*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:
http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	**Приклад оформлення**
Один автор	1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с. 2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.
Два автори	1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с. 2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.
Три автори	1. Мацько Л. І. Стилістика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т “Україна”, 2005. — 281 с.
Чотири автори	1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Украгропромпродуктивність", 2006. — 106 с. 2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.
П’ять і більше авторів	1. Психология менеджмента / [Власов П. К., Липницкий А. В., Лущихина И. М. и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с. 2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім’ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.
Без автора	1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с. 2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с. 3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв’язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.
Багатотомний документ	1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Іванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с. 2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.
Матеріали конференцій, семінарів	1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с. 2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.

Словники	1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с. 2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.
Атласи	1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.
Законодавчі та нормативні документи	1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи). 2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.
Дисертації	1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. – К., 2005. – 276 с.
Автореферати дисертацій	1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування" / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38. 2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14 — 17. 3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. – № 1. – С. 39 — 61.
Електронні ресурси	1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера. 2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003") [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm 3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – № 1. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. – Заголовок з екрана.

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р. № 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України
від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально-виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LXII)

Частина І

Відповідальний за випуск:
Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи ДДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – ***Черкашина Л.А.***

Підписано до друку 25.04.2013 р.Ум. др. арк. 13,14.
Видавничий центр ДДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19. Донбаський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки вищої школи.

Тел.: (06262) 3-98-16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Формат 60х84 1/16.
Тираж 100 прим. Зам. № 544/1.

Підприємець Маторін Б.І.
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.