

Випуск LXII. Частина II

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Донбаський державний педагогічний університет

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Збірник наукових праць
(Випуск LXII)
Частина II

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 II

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.ІІ. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – 212 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**О. Мкртічян**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичної та художньої підготовки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

А. Маракушин

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання та спорту Харківського національного економічного університету

УДК 378 (477)**КУЛЬТУРА ЗОВНІШНЬОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ
ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ
ШКОЛИ**

У статті з'ясовано значення зовнішнього вигляду вчителя у системі виховної роботи загальноосвітньої школи. Авторами на підставі аналізу, узагальнення і систематизації педагогічних джерел, спостережень педагогічної дійсності визначено вимоги до культури зовнішності педагогів, сформульовано принципи положення самовдосконалення учителів в означеному напрямку.

Ключові слова: *учитель, зовнішність, культура, педагог, учень, виховання, самовдосконалення.*

О. Мкртічян

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-теоретической та художественной подготовки Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды

А. Маракушин

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент, заведующий кафедры физического воспитания и спорта Харьковского национального экономического университета

**КУЛЬТУРА ВНЕШНЕГО ВИДА УЧИТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО
ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧЕНИКОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В статье обозначено значение внешнего вида учителя в системе воспитательной работы общеобразовательной школы. Авторами на основании анализа, обобщения и систематизации педагогической литературы, наблюдений педагогической действительности, определены требования к культуре внешности педагогов, сформулированы

принципиальные положения самоусовершенствования учителей в данном направлении.

Ключевые слова: учитель, внешность, культура, педагог, ученик, самосовершенствование.

O. Mkrtichyan

Ph.D., assistant professor of music theory and art preparation of Kharkiv National Pedagogical University named after G.S.Skovoroda

A. Marakushyn

PhD in physical education and sport, Associate Professor, Head of Department of Physical Education and Sports of Kharkov National University of Economics

THE CULTURE OF TEACHER'S APPEARANCE AS A MEANS OF FORMING PERSONAL QUALITIES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

In the article the importance of the teacher's appearance in the educational process of the secondary school is found. The author defined requirements for the culture of appearance of teachers, and the principles of self-improvement of teachers in the position of the appointed direction based on the analysis, generalization and systematization of educational sources, observations of teaching activity.

Keywords: teacher, appearance, culture, professor, student, education, self-improvement.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У виховній роботі сучасних загальноосвітніх закладів важливими є всі чинники формування особистості учнів, що забезпечує гармонійність виховних впливів, єдність внутрішнього світу та зовнішнього вираження. Зовнішність педагога є одночасно невід'ємним елементом професійної культури, через який виявляється духовне багатство й емоційна насиченість учителя, а, з іншого боку, важливим виховним засобом у виховній взаємодії з учнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Окремим питанням підготовки вчителя присвячено ряд дисертаційних досліджень Є. Барбіної, С. Бреуса, О. Виговської, В. Гаманюк, Ю. Кирильчук, О. Пехоти, А. Троцько. На виховній силі особистості вчителя у процесі формування особистісних якостей школяра, цілісності духовного світу й поведінки педагога, взаємозв'язку його особистісних якостей, знань, вчинків наголошували у свій час К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші визначні педагоги. Ставлення до вчителя як особистості, професіонала і уявлення

про те, якими є люди взагалі, учень значною мірою формує через аналіз засобів, за допомогою яких педагог виражає себе, наскільки він володіє внутрішньою і зовнішньою привабливістю.

Формулювання цілей статті. У статті розглядаємо зовнішність учителя як засіб виховання особистісних якостей учнів загальноосвітньої школи, робимо спробу систематизувати групи вимог до зовнішності учителя, накреслити завдання щодо самовдосконалення педагогів в означеному напрямку.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зовнішність учителя виконує специфічну виховну роль. Для учня педагог – своєрідний еталон, зразок для наслідування, тому зовнішність вчителя має бути бездоганною у всіх відношеннях. Вона також є важливим елементом педагогічної техніки у значенні вправності, що виявляється в умінні учителя конструктивно взаємодіяти з учнями, керувати власним психофізичним станом і створювати свою зовнішність відповідно до професійного призначення. Враження, яке справляє вчитель під час першої зустрічі, на учнів, залишає неабиякий слід у їхній пам'яті. Особливо, якщо це враження підсилюється поведінкою.

Як свідчать проведені нами психолого-педагогічні дослідження, інколи учителі не виправдано недооцінюють вплив культури зовнішнього вигляду на організацію виховної взаємодії з дітьми. Навіть такі компоненти педагогічної техніки як постава, міміка, жести, які не вимагають матеріальних затрат, багатьма вчителями не контролюються. Хаотичні жести, мімічна невиразність, нестриманість у зовнішньому прояві емоційного стану учителя негативно впливає на учнів, ускладнюючи сприймання й розуміння навчального матеріалу, нівелює будь-які інші виховні засоби. Неохайний одяг, зачіска, відсутність смаку у виборі аксесуарів негативно позначається на статусі і престижі професійної діяльності учителя, негативно впливає на формування особистісних якостей учнів, особливо у початкових класах, учні яких уважають учителя прикладом для наслідування.

Як свідчить аналіз творчих робіт учнів, вони прагнуть бачити вчителя з приємною зовнішністю, витонченими манерами, елегантно одягненого, із гарною модною зачіскою, помірним макіяжем, чистого, охайного й елегантного. Учні початкових класів легко вирізняють таких учителів і пишаються ними. У підлітковому віці простежується тенденція зневажливого ставлення до вчителя, який не відслідковує модні тенденції, не виявляє необхідної елегантності у зовнішності.

Проблема значення культури зовнішнього вигляду вчителя була порушена ще у творах А. Макаренка. Він уважав, що вихователь формує

моральні погляди і естетичні смаки вихованців. Тому його одяг, зачіска, манери мають виконувати професійну функцію – допомагати у вихованні учнів. «Я повинен бути естетично виразним, - писав А. Макаренко, – тому я жодного разу не вийшов з нечищеними чобітьми або без паска. Я теж повинен мати якийсь блиск, по можливості, звичайно. ... Я не допускав у клас учителя, якщо він був неохайно одягнений. Тому у нас стало звичкою ходити на роботу у найкращому костюмі» [1, с. 269].

А. Макаренко був переконаний у тому, що у виховній практиці вирішальними є «дрібниці»: як сидіти, як стояти, як підвестися зі стільця, з-за столу, як підвищити голос, усміхнутися, як поглянути. Педагог неодноразово підкреслював необхідність для вчителя володіти прийомами організації власної поведінки і виховного впливу на учнів. Він увів для позначення цього явища поняття «педагогічна техніка», яка має нагадувати педагогові про необхідність дбати не лише про сутність його виховної діяльності, а й про форму вияву свого духовного потенціалу. Адже «вихованець сприймає вашу душу та ваші думки не тільки тому, що знає, що у вас на душі робиться, а й тому, що бачить вас, слухає» [2, с. 201].

Педагогічна техніка як сукупність професійних умінь сприяє гармонійній єдності внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вираження. За визначенням І. Зязюна, педагогічна техніка – це «уміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу» [3, с. 44]. У поняття «педагогічна техніка» він включає дві групи компонентів. Перша група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом; керування емоціями, настроєм для зняття психічного напруження, збудження творчого самопочуття, опанування вмінням перцепції; техніка мовлення. Друга група пов'язана з умінням впливати на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, організація колективних творчих справ тощо.

Складові першої та другої груп педагогічної техніки спрямовані або на організацію внутрішнього самопочуття педагога, уміння це почуття адекватно виявити зовні. Тому умовно педагогічну техніку поділяють на зовнішню та внутрішню відповідно до мети її використання. Внутрішня техніка – це психологічне налаштування учителя на майбутню виховну діяльність. Зовнішня техніка – це втілення особистості вчителя у тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці. Для аналізу окремих компонентів культури зовнішності педагога використовуємо схему О.Кузнецової [3, с. 51].

Культура зовнішності учителя включає такі компоненти невербальної комунікації, як фізіогноміка, артефакти, система запахів, кінесика. Фізіогноміка – група засобів, що включає успадковані

особливості зовнішності вчителя: зріст, комплекцію, форму носа, розріз очей тощо. Певні риси обличчя, особливості будови тіла можуть бути підкреслені або ж приховані. Наприклад, неструнка фігура може бути прихована за допомогою відповідного одягу; розріз очей, їх розташування можна корегувати макіяжем. Артефакти – зачіска, одяг, взуття – можна розглядати як своєрідну форму особистісної експресії. Візуальна привабливість полегшує встановлення емоційних контактів з вихованцями, сприяє зближенню на рівні емоційного спілкування.

Компоненти невербальної комунікації останнім часом стали предметом науки іміджології, що вивчає закономірності формування в довкілля образу людини в єдності внутрішніх та зовнішніх проявів. З точки зору В. Маценко позитивний діловий імідж – це вміння добирати і носити актуальний часу одяг і зачіску; добирати відповідні жести, пози, ходу, поставу, способи вітання; виразність міміки; вміння використовувати мистецтво подобатися людям; вміння розуміти і впливати на людей.

Сучасний учитель вільний у виборі одягу, аксесуарів, зачіски, стилю поведінки. Він має право на свободу самовираження, можливість залишатися у будь-якій ситуації собою, дотримуватися особистого смаку в зовнішності. Однак у спілкуванні з учнями домінуючою функцією виступає виховна, тому особистісне самовираження вчителя обмежується певними моральними та естетичними нормами. У школі, соціальних мережах Інтернету він дає приклад вихованості, інтелігентності, естетики. Його зачіска, макіяж, костюм сприймаються і оцінюються оточуючими – учнями та колегами в першу чергу у відповідності з ситуацією спілкування з вихованцями.

Акцентуємо увагу на виховному значенні одягу вчителя у процесі взаємодії з учнями, батьками, колегами. Уважаємо за доцільне виділити вимоги до цієї складової зовнішності педагога: підпорядкування кожної деталі одягу реалізації виховної функції професійної діяльності; відповідність одягу віку, особливостям фігури, характеру професійної діяльності (директор, учитель початкових класів, учитель фізичної культури тощо); елегантність, завершеність, дотримання ділового стилю з урахуванням сучасних тенденцій моди у поєднанні зі стриманістю і почуттям міри прикрас; зручність і гігієнічність одягу з урахуванням специфіки професійних дій; охайність, чистота одягу незалежно від погоди, місця проживання вчителя (сільська місцевість, віддаленість житла вчителя від школи).

Важливим напрямом самовдосконалення учителя у цьому напрямі вважаємо постійну роботу над формуванням власного стилю одягу через виявлення уваги до своєї зовнішності, самоаналіз, спостереження і аналіз вигляду дикторів телебачення, акторів, випадкових перехожих, колег.

Важливу роль у формуванні культури зовнішності відіграє вираз обличчя. При цьому увага зосереджується не тільки фізіогномічних особливостях, але і на характерних фізіогномічних масках, як відображення внутрішнього світу, особистісних якостей. Домінуючі емоційні стани – відкритість та доброзичливість, злобність та підозріливість – з часом накладають видимий відбиток на зовнішність, що проявляються в типових експресивних масках. Вираження суворості, неприхильності, напруження нижньої щелепи насторожує дітей, позбавляючи природної жвавості. Очевидна доброзичливість схиляє до діалогу, активної взаємодії. Незважаючи на свою неоднозначність, експресивно-мімічні засоби спілкування є індикатором емоціональних стосунків людей, емоційного ставлення людини до людини, розкриваючи зміст, що не передається жодними іншими засобами з такою повнотою.

Міміка може красномовною і невиразною, різноманітною і одноманітною, стереотипною та індивідуальною, природною та манірною, гармонійною та хаотичною. Як відомо, загальноживаним знаком прихильності до співрозмовника є усмішка.

Однак далеко не завжди вона викликає довіру. Л. Толстой описав близько ста її різновидів. Крива, зневажлива, глузлива, саркастична, глумлива, штучна та інші мімічні експресії відштовхують дитину. Приваблює лише щира, сердечна, відкрита, широка, м'яка посмішка.

Про своєрідність експресії обличчя судять з позиції цілісного сприймання динаміки руху комплексу м'язів, в якому виділяють такі зони: верхню – чоло – брови, середню – очі – ніс і нижню – губи – підборіддя.

Серйозну регулятивну функцію виконує так званий контакт очей. Поглядом, спрямованим на співрозмовника, привертають увагу до себе і теми розмови, демонструють прихильність (лагідний погляд) і відчуження (холодний погляд), виражають нерозуміння (питальний погляд), іронію (глузливий погляд), осуд (суворий погляд), повідомляють співбесідника про надання йому слова, підтримують психологічний контакт. Пильний погляд посилює ефект слова. Блукаючий, вислизаючий, важкий погляд насторожує, дратує, відштовхує [4, с. 112]. Одночасно візуальний контакт виконує у стосунках з дітьми ще таку важливу функцію, як емоційне живлення. Відкритий, природний, доброзичливий погляд прямо в очі дитини важливий не лише для встановлення взаємодії, а й для задоволення її емоційних потреб.

Кожна дитина потребує візуального контакту з учителем, його уважного, особистісно зацікавленого погляду. Однак погляд, що триває понад десять секунд, викликає у співбесідника відчуття дискомфорту. «Очі не повинні блукати, дивитися скося, мружитися або завзято перебігати туди-сюди; з іншого боку, вони не повинні нерухомо спрямовуватись в

одну точку, але дивитись весь час скромно, погляд має бути спрямований на того, з ким говориш», – радив Я. Коменський [5, с. 165].

Винятковою силою експресії володіє рука. Є.Ільїн – учитель-новатор називає руку вчителя «головним технічним засобом». «Коли вона розвернута, – пише він, – це картина, що ілюструє слова та ілюстрована словами, піднята догори чи на когось спрямована «указующим перстом» – акцент, що потребує уваги, роздумів; стиснута в кулак – певний сигнал до узагальнення, концентрації сказаного» [6, с. 27].

Невід'ємним елементом оптико-кінетичної експресії є пози вчителя, пов'язані з поставою, її стрункністю, звичкою стояти, сидіти, пересуватися певним чином. У спілкуванні використовуються відкриті і закриті пози. Закриті пози, коли затуляється передня частина тіла і очевидне прагнення зайняти менше місця у просторі («наполеонівська» поза), сприймаються як знак недовіри та незгоди. Навпаки, відкрита поза – широко розкинуті руки долонями догори, є експресією довіри, емоційної прихильності до співрозмовника.

Діалогічна ініціативність передбачає пантомімічну енергійність, очевидну вольову зібраність. Тілесна розслабленість, не контрольованість зовнішнього образу поведінки критично сприймаються дітьми, викликають кепкування, відвертають увагу від навчального процесу.

Характерний перелік експресивних виявів, що сприяють, за О. Леонтьєвим зближенню комунікантів: контакт очей, посмішка, стверджувальні кивки, інтенсивні рухи рук, нахил тіла вперед, пряма орієнтація. Негативне враження в учнів викликає нетривалий контакт очей, слабка пантомімічна та жестикуляційна експресія, відхилення торсу від співрозмовника, негативні рухи головою [7, с. 209].

Кожна людина вчиться мові жестів, здобуває вміння координувати свої рухи у просторі. Емоційна зрілість особистості передбачає розвинену здатність контролювати зовнішню експресію, дотримуватися загальноприйнятих моральних еталонів.

Крім вище схарактеризованих елементів культури зовнішнього вигляду вчителя виділяють техніку мовлення, яка в свою чергу поділяється на просодику та екстралінгвістику. Просодика характеризується голосом, його темпом, тембром, висотою, гучністю, наголосом. Змінюючи гучність, мелодику, темпоритм висловів учитель може виразити тонкощі емоційного ставлення до предмету розмови, співбесідника, збільшити смисловий об'єм слова, за бажанням надати йому зворотнього значення.

А. Макаренко писав: «Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «йди сюди» з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у постановці обличчя, постави, голосу. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде, не відчує того, що потрібно» [1, с. 269].

В. Сухомлинський створив чітку концепцію гуманістичного виховання особистості учня засобами живого переконливого слова вчителя, який у слові виявляє себе, свою культуру і моральність, ставлення до людини і виховання. Слово вчителя, як неодноразово підкреслював педагог, – це «місток» до дитячих сердець, інструмент впливу на душу вихованця, який нічим не можна замінити. В. Сухомлинський зазначав, що вплив слова на психіку дитини повинен бути наче легкий дотик. В атмосфері сердечності і доброзичливості у дітей виростає бажання стати кращими, у зв'язку з внутрішньою потребою відчувати повагу вчителя і оточуючих [8].

Перспективним напрямом самовдосконалення мовленнєвої культури учителя є вироблення відповідної техніки, а саме: відпрацювання навичок фонаційного дихання, голосу, формування дикційної виразності, засвоєння правил літературної вимови і наголосу.

Мовна привабливість вчителя залежить і від тембру голосу. Він може бути не тільки теплим і ніжним, глибоким і м'яким, але й глухим, скрипучим, скляним. Учнів дратує нечітке, монотонне, надто тихе чи голосне мовлення, дефекти вимови. Важлива роль у фонаційному впливові належить темпоритмічній організації усних висловлювань. Вона може бути дуже різною. Згідно з музичною термінологією, Р.Каспранський виділяє алегро-мовлення, престо-мовлення, ритенуто-мовлення [9, с. 69].

Вибір темпоритму зумовлений конкретними обставинами спілкування, його цільовою направленістю, емоційним станом людини, яка говорить.

Культура зовнішності учителя містить уміння чітко визначати і дотримуватися правил просторової організації – проксемика. Проксемикою виділено декілька видів можливих дистанцій між партнерами: інтимна (від 0 см до 40-50 см), особиста (від 40-50 см до 1,2-1,5 м), соціальна (від 1,5-1,6 м до 2 м), формальна (від 2 м до 3,7-4 м) і публічна (більше 3,7-4 м). З педагогічної точки зору міжособистісний простір можна розглядати засобом підвищення продуктивності мовленнєвого спілкування, оскільки пов'язаний з усуненням захисних бар'єрів між учителем і учнями. Просторова поведінка вчителів-майстрів має глибокий педагогічний зміст. Е. Ільїн писав з цього приводу: «Проводячи бесіду з дітьми, не стою на місці, а ходжу по класу. Намагаюсь до всіх підійти ближче, створити на уроці комфортні умови, ситуацію взаємного успіху і дружби» [6, с. 55].

Ще одна група засобів, що належить до складу компонентів культури зовнішності, є система запахів, що включає природні запахи тіла, а також широке коло штучних запахів, яких надають косметичні засоби (дезодоранти, парфуми, запахи від шампуню, мила). Необхідно, щоб система запахів вчителя знаходилась у гармонійному поєднанні. Адже при

здійсненні впливу на учнів важливо, щоб запах учителя не дратував їх, а навпаки, вказував на його естетичний смак. Кожен учитель, незалежно від статі, віку, місця проживання, сімейних обставин, природних даних, в змозі створити неповторний образ зовнішності. Самовдосконалення у цьому напрямі потребує певних особистих зусиль, матеріальних затрат. Необхідно відпрацювати всі елементи зовнішності в комплексі, оскільки на тлі однобоких зрушень одразу чітко будуть помітні недоопрацювання в іншому аспекті. Вирішальне значення має індивідуальний стиль, імідж, дотримання постійності у вчительській зовнішності, інтелігентність, педагогічна етика, толерантність, емоційна стійкість, єдність особистісного і дійового, що передбачає самовдосконалення в умовах певної діяльності особистості. Досягти мети, тобто створити або удосконалити свою зовнішність, яка б позитивно впливала на суб'єктів виховання можливо і цілком доступно кожному вчителю, якщо цілеспрямовано працювати над собою, мати бажання створити власну програму дій, усвідомити необхідність самовдосконалення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проаналізувавши основні компоненти культури зовнішнього вигляду вчителя, експресію його невербальної поведінки, можна виділити її основні показники: інтонація (урізноманітна, монотонна, рухома); дикція (виразна, чітка); темп мовлення (швидкий, повільний, помірний); регістр звучання голосу (високий, низький, середній); сила голосу (сильний, слабкий, помірний); тембр голосу (благозвучний, глухий, дзвінкий); міміка (статична, рухома, виразна); контакт очей (здійснюється, не здійснюється); домінуючі фізіогномічні маски (усміхненість, доброзичливість, похмурість, злостивість); жестикуляція (пожвавлена, стримана, надмірна, помірна); пози (розслаблені, напружені, вільні, скуті, природні); дистантність (дотримання і порушення проксемічних закономірностей); адекватність використаної експресії ситуації спілкування; артистизм (естетика манер, зовнішнього самооформлення).

Перспективним у даному напрямку вважаємо проведення опитувань і систематизація його результатів з виявлення вимог до зовнішності учителя – організатора виховного процесу з боку учнів, їхніх батьків; практика організації відповідних тренінгів, вивчення світового досвіду формування зовнішнього образу вихователя.

Література

1. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса / Макаренко А.С. / Педагогические сочинения: В 8 т. / АПН СССР; Редкол. : М. И. Кондаков (гл. ред.), В. М. Коротов, С. В. Михалков, В. С. Хелемендик. — М. : Педагогика, 1983—1986. — Т. 1. — 403 с.

2. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / Макаренко А. С. / Сочинения : В 7 т. — 2 изд.—М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959—1960. — Т.5. — 430 с.
3. Педагогічна майстерність: підручник / [І. А. Зязюн, І. Ф. Кривоніс та ін. ; За ред. І.А.Зязюна]. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К. : Вища школа, 2004. — 422 с.
4. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / Рыданова И. И. — Минск, 1998. — 310 с.
5. Коменский Я.А. Правила поведения / Коменский Я. А. / Избранные педагогические сочинения : В 5-ти т. — Т.2. — М. : Просвещение, 1982. — 292 с.
6. Ильин Е. Н. Шаги навстречу : Из опыта работы учителя / Ильин Э. Н. — М., 1986. — 32 с.
7. Леонтьев А. А. О психологии общения / Леонтьев А. А. — Таллин, 1974. — 185 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5-ти т. / Сухомлинський В.О. — К. : Радянська освіта, 1986. — Т.5. — 639 с.
9. Каспранский Р. Р. Темпоритмические особенности разговорной речи / Каспранский Р. Р. // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи : Межвед. сб. науч. тр. — Горький, 1987. — 205 с.

О. Зубарева

кандидат філософських наук, старший викладач кафедри музики і хореографії Донбаського державного педагогічного університету

Л. Бутова

старший викладач кафедри музики і хореографії Донбаського державного педагогічного університету

О. Ночовка

старший викладач кафедри музики і хореографії Донбаського державного педагогічного університету

УДК 78:37.015.311

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті висвітлено надзвичайно актуальну проблему творчого розвитку майбутнього педагога засобами музичного мистецтва. Розглянуто погляди світових мислителів на музичне мистецтво в історичній ретроспективі. Проаналізовано погляди сучасних науковців на музичне мистецтво та його роль у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Зазначено, що залучення майбутніх педагогів початкової школи до музично-практичної діяльності допомагає прояву та розвитку їх творчих здібностей. Наведено форми роботи, які використовують у процесі формування і розвитку творчої особистості майбутнього педагога засобами музичного мистецтва. З'ясовано значення музично-творчого розвитку для

формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Приділено увагу основному завданню нашого суспільства, що постає перед системою сучасної освіти, формуванню і розвитку творчої особистості.

Ключові слова: музичне мистецтво, музична творчість, творча особистість, професійна компетентність, естетичне виховання.

Е. Зубарева

кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры музыки и хореографии Донбасского государственного педагогического университета

Л. Бутова

старший преподаватель кафедры музыки и хореографии Донбасского государственного педагогического университета

О. Ночовка

старший преподаватель кафедры музыки и хореографии Донбасского государственного педагогического университета

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье проанализированы взгляды мировых мыслителей и современных ученых на музыкальное искусство. Рассмотрен процесс формирования и развития творческой личности будущего педагога средствами музыкального искусства. Выяснено значение музыкально-творческого развития для формирования профессиональной компетентности будущего учителя. Уделено внимание основному заданию нашего общества, которое предстает перед системой современного образования, формированию и развитию творческой личности.

Ключевые слова: музыкальное искусство, музыкальное творчество, творческая личность, профессиональная компетентность, эстетическое воспитание.

O. Zubareva

candidate of philosophical sciences, senior teacher of department of music and choreography of the Donbas state pedagogical university

L. Butova

senior teacher of department of music and choreography of the Donbas state pedagogical university

O. Nochovka

senior teacher of department of music and choreography of the Donbas state pedagogical university

MUSICAL ART AS AN INTEGRAL FACTOR OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE TEACHER

In the article the views of world thinkers and modern scientists on the musical art are analysed. The process of formation and development of the creative personality of future teacher by means of musical art is examined. The value of musical and creative development for formation of professional competence of future teacher is found out. The attention to the main task of our society which appears before the system of modern education, to formation and development of the creative personality is paid.

Keywords: *musical art, musical creativity, creative personality, professional competence, aesthetic education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Музика супроводжує людину все її життя звично та іноді непомітно. З дитинства сприйняття музики не вимагає від людини багатьох зусиль, музика входить у свідомість, стає частиною людського існування. Слухаючи музичний твір, людина не залишається байдужою. Під впливом прослуханого у неї виникають певні настрої і почуття.

Саме музичне мистецтво є одним з найважливіших і потужніших засобів для досягнення творчого розвитку особистості, що необхідно для усіх видів людської діяльності, а саме для педагогічної діяльності. Воно є найбільш масовим, активно впливає на емоції і почуття людей. Ці властивості музики зумовили пильну увагу до неї філософів, естетів, педагогів, психологів 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. Дослідженню психологічного та педагогічного аспектів проблеми музичного мистецтва та творчої особистості приділено увагу Л. Виготським (психологія музичного мистецтва), Є. Ільїним (психологія творчості, креативності, обдарованості), А. Сохором (музичне сприйняття як вид музичної діяльності), О. Лук'янченко (особливості формування духовної культури студентської молоді), Г. Нагорною (основи дослідження музичного мистецтва у процесі формування професійного мислення особистості), О. Отич (розвиток особистості в контексті мистецьких педагогічних субдисциплін), Л. Савчин (вивчення дисциплін мистецького циклу у вузі) та ін.

Наразі є актуальним, яке значення має музичне мистецтво у формуванні сучасної особистості педагога як творчої особистості, бо це формування неможливе без естетичного виховання взагалі та музичного зокрема. Тому вважаємо за необхідне постійно замислюватися про сутність музики, розуміти її глибину, занурюватися в природу музичного мистецтва, в процес розгортання його філософського змісту у просторі та

часі. Це вимагає теоретичного типу мислення, що формується в повноцінній музично-художній діяльності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Завданням статті є проаналізувати погляди мислителів на музичне мистецтво в історичній ретроспективі, оскільки мистецтво є необхідним аспектом людської діяльності. Розкрити сутність практичної музично-естетичної діяльності в сучасних умовах як необхідного чинника формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів – вихователя творчої особистості. Щоб відбутися у професії, педагогові необхідне поєднання педагогічної, наукової і творчої діяльності, тобто мати високий рівень творчого розвитку, що означає розкриття творчих умінь педагога і дозволяє брати участь у процесі становлення творчої особистості вихованця. Для успішного навчання, виховання сам педагог має бути творчою особистістю.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Музика – вид мистецтва, що має громадське, соціальне, комунікативне значення. Специфічні дослідження взаємозв'язку деяких форм духовної діяльності, таких, наприклад, як філософія і музика, входять в сферу естетики. Звернення філософів до музики бере свій початок з глибокої давнини. Так, з часів античності проблемі музичного мистецтва у життєдіяльності людини приділялася увага Платоном, Піфагором, Аристоксеном. Відомо, що саме на прикладі музики античні філософи, починаючи з Піфагора, формулювали закони гармонії мистецтва, досліджували характер його дії на людину.

Платон визначав музику як «мистецтво управляти хоровими колективами». У цей період мистецтво ще не відокремилася від ремесла, тому несло у собі, в основному, функцію задоволення насущних потреб. Платон не писав про музику спеціально, однак відомі його роздуми про соціальну роль музики. Чимале значення Платон приділяв здоровому та гармонійному розвитку особистості, що видно з його діалогів: «Скажімо, той, хто займається математикою або іншою справою, що вимагає сильної напруги думки, повинен давати і тілу необхідні вправи, прибігаючи до гімнастики; навпаки, тому, хто переважно працює над розвитком свого тіла, слід у свою чергу вправляти душу, займаючись музикою і усім тим, що відноситься до філософії, якщо тільки він хоче по праву іменуватися не лише прекрасним, але і добрим» [8].

Піфагор і піфагорійці науково сформулювали ряд акустичних законів музики. Аристоксен, з іменем якого пов'язаний систематичний розвиток науки музики, став головою школи гармоніків, які аналізували музичні явища з чуттєво-слухового сприйняття музики, на відміну від каноніків –

прибличників абстрактно-математичних побудов. Вони були послідовниками Піфагора, який вважав, що в основі музики, як і усього всесвіту, лежать числові співвідношення. Але музика – це не лише числові співвідношення та логічні вчення. Це і логічне, і чуттєве разом, але провідна роль надається чуттєвому.

Пізніше європейські мислителі намагалися пояснити суспільно-значущу роль музики в духовному і естетичному формуванні та вихованні особистості. Музично-естетичні дослідження німецького мислителя Готфріда Вільгельма Лейбніца представляють той матеріал, що дозволяє конкретизувати онтологічні і гносеологічні принципи вчення стосовно сфери естетичного. Лейбніц визначає музику так: «Прихована вправа душі, яка не усвідомлює, що вона рахує» [2]. Основою музичної естетики Лейбніца можна вважати тезу про віддзеркалення музикою універсальної гармонії, при сприйнятті якої людський дух беззвітно пізнає числові закономірності, що лежать в основі всесвіту через властивий йому порядок.

За А. Шопенгауером, музика є таємна метафізична вправа душі, безпосередній образ, музика чужа пізнанню видимого світу, оскільки незалежна від нього. «Музика стоїть абсолютно окремо від усіх інших мистецтв ... вона – таке велике і прекрасне мистецтво, так могутньо діє на душу людини і в ній так повно і глибоко розуміється, в якості загальної мови, яка своєю виразністю перевершує навіть мову наочного світу» [14].

Психолог Л. С. Виготський відмічав можливу небезпеку дії мистецтва. Так, він наводить велику цитату з «Крейцерої сонати» Льва Толстого, в якій той описує «незрозумілу і страшну» дію музики. Виготський погоджувався з Толстим в тому, що мистецтво може бути небезпечним, оскільки музика дійсно «розкриває шлях і розчищає дорогу нашим силам, що глибоко лежать; вона діє подібно до землетрусу, оголяючи до життя нові пласти» [3, с. 243].

Музикознавець та музичний соціолог А. Сохор відмічає здатність музики виражати «дух свого часу, його ритм, емоційний тонус» [10, с. 207].

Проблему музичного обдарування людини розглянув Є. П. Ільїн, де зазначив: «Емоційний компонент музичного обдарування характеризується вираженою емоційною сенситивністю, котра лежить в основі формування схильності до музичної діяльності та позитивно корелює з інтересом до мистецтва» [4, с. 279].

Отже, кращі світові уми від стародавніх до сучасних ставили на обговорення і розгляд багато питань про значення, функції музичного мистецтва, впливу його на людину, як комплексного поняття, про сукупність якостей внутрішньої музично-естетичної культури людини і музично-естетичної діяльності, необхідних для життєвої ефективності і творчої наповненості естетично розвиненої особистості, тим самим всіляко

сприяли розвитку світової освіти. Особливої актуальності набула участь музики у освітніх та виховних процесах і в Україні. Поза сумнівом, питання формування і розвитку творчої особистості майбутнього педагога має бути в центрі уваги освіти.

У сучасній соціокультурній ситуації музика все більше висувається на перший план в структурі художніх переваг молоді. Вона випереджає інші види мистецтва по кількості споживання через свої безпосередньо-чуттєві особливості дії. Багатовіковий досвід і спеціальні дослідження показали, що музика впливає і на психіку, і на фізіологію людини, що вона може чинити заспокійливу і збуджуючу дію, викликати різні емоції. У зв'язку з цим усе більше затверджується в системі естетичного виховання теза про важливість музичного виховання особистості, його значення для розвитку загальних психічних властивостей (мислення, уяви, уваги, пам'яті, волі), для виховання емоційної та душевної чуйності, морально-естетичних ідеалів особистості, її гармонізації. Але для того, щоб музичне виховання було вдалим, необхідно підібрати найбільш ефективні методи та засоби його впливу на майбутніх учителів з урахуванням їх індивідуальності, необхідно знати про різноманіття індивідуальних відмінностей, які проявляються в пізнавальній і практичній діяльності студентів: рівень емоційного відгуку на музику; характер протікання розумових процесів (гнучкість музичного мислення, швидкість або млявість встановлення асоціативно-образної наповненості музичних образів, наявність або відсутність власного відношення до музичного матеріалу, самооцінка); рівень знань по музично-теоретичних дисциплінах; наявність і характер пізнавальних інтересів; бажання навчатися.

Одним із варіантів впливу засобами музичного мистецтва можна вважати залучення студентів до музично-театральної діяльності, оскільки взаємопроникнення музичного і театрального мистецтва в художньо-мистецькій діяльності значно розширює можливості виховання і розвитку особистості. Залучення студентів до активної музично-театральної діяльності сприяє інтенсивному розвитку їх інтелектуальної і емоційної сфери, творчих здібностей, формуванню адекватних загальнолюдським нормам критеріїв оцінки явищ дійсності. Високому рівню творчого розвитку особистості педагога сприяють і національно-культурні цінності музичного мистецтва. Вони грають активізуючу роль в інтелектуальному, емоційному, етнокультурному розвитку особистості. Це підтверджує Л. Савчин: «Як показує досвід, мистецтво є засобом вдосконалення людини, її моральних, духовних та соціальних аспектів, що сприяє насамперед гармонізації особистості» [9, с. 66].

Важливим є залучення майбутніх учителів до музичної творчості, яка представлена видами музичної діяльності, це діяльність композитора,

виконавця, слухача. Студентам можна запропонувати прослухати спеціально підібрані музичні твори, обговорити власні переживання, спогади, думки, що виникають у них в ході прослуховування, а потім відповідно до них створити образи-враження. Можна запропонувати виконати пісню, скласти мелодію, бо такі види музичної діяльності дозволяють не лише виразити свої почуття, але і викликати у інших розуміння і співчуття. Такі прийоми зацікавлюють студентів допомагають відчувати розкутість, «почути» себе, свою внутрішню гармонію, самовиразитися, зняти стреси.

Отже, у музичній творчості провідну роль грає синтез емоційної чуйності з мисленням, абстрактного і конкретного, логіки і інтуїції, творчої уяви, активності. Музична творчість завжди пов'язана з самостійними діями особистості, з умінням оперувати відомими їй музично-слуховими представленнями, знаннями, навичками, застосовувати їх в нових умовах, різних видах музичної діяльності. Музична творчість має розвиваючий характер. Так музично-творчий розвиток, дозволяє виявити здатність до творчості, тобто це така якість особистості, яка характеризується здатністю до саморозвитку. Творчість – показник розвитку людини, а музична творчість – це єдність самовираження, самопізнання і самоствердження.

Вищесказане перегукується з мистецькими субдисциплінами, а саме арт-педагогікою, метою якої є забезпечення психологічної комфортності та саногенності освітнього процесу, гармонізації особистості вихованця засобом залучення його до індивідуальної чи колективної мистецької діяльності, в якій він вільно самовиражає себе [7, с. 17].

У сучасних передових країнах світу на самих різних рівнях державного управління процесами навчання, виховання і освіти вважають, що мистецтва, в тому числі і музичне мистецтво, є найбільш ефективними засобами дії на розум, почуття і волю людини, на формування в кожному громадянині його творчих здібностей на основі його природних обдарувань. У теоретичному і практичному плані в цих країнах усе робиться для того, щоб з самого раннього дитинства дізнатися, зрозуміти, хто з чим народився і що треба зробити, щоб природні обдарування проявилися і почали працювати як на благо самого власника дарувань, так і на благо суспільства. Відомо, що творчо розвинена людина працюватиме натхненно, з фантазією, з любов'ю до своєї професії. І з нею обов'язково буде цікавіше жити. Усі люди різні, але в кожній людині природа заклала свій дар.

Освіченість, інтелект, духовність і культура, прагнення до творчості є найважливішими чинниками розвитку творчої особистості сучасного педагога. Творча особистість цілісна, її фізичні, розумові, трудові,

моральні і естетичні якості взаємозв'язані. Вона характеризується рисами, загальними для усіх людей, у той же час у неї завжди є щось особливе, що відрізняє її від інших людей. Індивідуальна своєрідність особистості неповторювана [1, с. 53].

Своєрідним показником розвитку творчої особистості майбутнього фахівця початкової освіти є формування музично-естетичної культури особистості, що є однією з найважливіших цілей естетичного виховання. А. Сухомлинський зазначав: «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а передусім виховання людини» [11, с. 68]. Музично-естетичне виховання студентів є ефективним, якщо разом з навчально-виховним процесом воно здійснюється і у позааудиторний час, при відвідуванні музеїв культури і мистецтва, а також при активній участі в художньо-естетичних конкурсах, фестивалях і інших заходах, в колективах художньої самодіяльності – усе це сприяє формуванню творчої усебічно розвиненої особистості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що музичне мистецтво сприяє розвитку емоційних і інтелектуальних сторін особистості, розвитку її творчих здібностей, орієнтує ціннісні ідеали, поведінку людини, тим самим специфічно виховує її. Відомо, що навчити творчості неможливо, як неможна природні здібності однієї людини передати іншій, але допомогти розкрити і розвинути творчий потенціал особистості музичне мистецтво здатне. Саме залученням до музично-практичної діяльності майбутніх педагогів початкової школи ми допомагаємо прояву та розвитку їх творчих здібностей, що робить свій внесок у вирішення проблеми формування та розвитку творчої особистості майбутнього вчителя. У дослідженні представлені декілька з можливих методів формування і розвитку творчої особистості майбутнього фахівця початкової педагогічної освіти в процесі освіти засобами музичного мистецтва через залучення до продуктивної музично-практичної творчої діяльності. Слід зазначити, що вказані варіанти не вичерпують усієї повноти і багатоаспектності проблеми творчого розвитку майбутнього педагога, що потребує її вивчення надалі.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. - Казань, 1988. – 237 с.
2. Борев Ю. Б. Эстетика.- 4-е изд., доп. / Ю. Б. Борев. - М.: Политиздат, 1988.- 490 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – М., 1987. – 447 с.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2009. – 448 с.

5. Лейбниц Г.В. Сочинения в четырех томах / Г.В. Лейбниц. - М.: Мысль, 1982.
6. Нагорна Г. О. Методичні і психологічні основи дослідження музичного мистецтва у процесі формування професійного мислення особистості / Г. О. Нагорна // Науковий вісник мелітопольського педагогічного університету. – Мелітополь, 2011. – С. 80-87
7. Отич О. Мистецькі субдисципліни педагогіки в розвитку особистості майбутнього вчителя / О. Отич // Мистецтво та освіта. Науково-методичний журнал. № 2. – К., 2012. - С. 15-19.
8. Платон. Диалоги // Философское наследие, т. 98. - М.: Мысль, 1986. – 607с.
9. Савчин. Л. М. Роль мистецтва у соціумі: вивчення дисциплін мистецького циклу у вузі / Л. М. Савчин // ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка. (21). – 2005. – С. 65-67.
10. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: Ст. и исслед. / А.Н. Сохор. - Л.: Совет. композитор, 1980. – Вып. 1. – 296 с.
11. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. / В.А. Сухомлинский. - М., Педагогика, 1979. – Т. 3. – С.68.
12. Хаазе Р. Лейбниц и музыка. К истории гармонической символики / Р. Хаазе. - М.: РАМ им. Гнесиных, 1999. – 70 с.
13. Цыпин В. Г. Аристоксен: элементы гармоники / В. Г. Цыпин. – Москва: Московская Государственная Консерватория, 1997. – 134 с.
14. Шопенгауэр А. О сущности музыки. Выдержки из соч. Шопенгауэра под. Историко-эстет. секции и со вступ. статьей К. Эйгес. [Электронный ресурс]. – Петроград, Музыкальное государственное издательство, 1919. – Режим доступа: <http://www.opentextnn.ru/music/interpretation/?id=2431>.

А. Алтухова

*аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського державного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди*

УДК 37.02 (09)

МІЦНІСТЬ ЯК ЯКІСТЬ ЗНАНЬ ОСОБИСТОСТІ

У статті на основі аналізу педагогічної літератури охарактеризовані провідні якості знань особистості, висвітлено суть поняття «міцність знань», як важливої якості знань та виділено взаємодію між усіма властивостями знань.

Ключові слова: *знання, якість міцність знань, процес навчання, освіта, особистість.*

А. Алтухова

*аспірантка кафедри общей педагогике и педагогике высшей школы
Харьковского государственного педагогического университета имени
Г.С.Сковороды*

ПРОЧНОСТЬ КАК КАЧЕСТВО ЗНАНИЙ ЛИЧНОСТИ

В статье на основе анализа педагогической литературы охарактеризованы ведущие качества знаний личности, раскрыта суть

поняття «прочность знаний», как важного качества знаний и выделены взаимодействия между всеми свойствами знаний.

Ключевые слова: знания, качество прочность знаний, процесс обучения, образование, личность.

A. Altukhova

postgraduate Department of General Education and Pedagogics Kharkiv State Pedagogical University GSSkovoroda

STRENGTH IN QUALITY KNOWLEDGE OF PERSONALITY

In the article on the basis of analysis of pedagogical literature characterized knowledge leading personality, highlights the essence of the concept of "the strength of knowledge" as an important knowledge and highlights the interaction between all the properties of knowledge.

Keywords: knowledge, strength quality knowledge, learning, education, personality.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Актуальність теми дослідження міцності знань, як якості обумовлена, пріоритетним завданням, що зазначено у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, а саме постійним пошуком ефективних шляхів підвищення якості сучасної національної освіти.

Особливої уваги у зв'язку із цим потребує вдумливе осмислення, об'єктивна оцінка теоретичних надбань вітчизняної педагогіки минулих років, які у другій половині ХХ ст. набули інтенсивного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження свідчить про те, що проблема формування якості знань школярів завжди була в центрі уваги педагогів, вчених та практиків.

Зокрема, розробкою теоретичних основ формування якості знань займалися П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, М.О.Данилов, І.Я.Лернер, В.В.Краєвський, Н.О.Менчинська, М.М.Скаткін та ін.

Мета статті: розглянути міцність знань як важливу якість знань, проаналізувати психолого-педагогічну літературу з метою виявлення сутності поняття «міцність знань» та узагальнення основних положень.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Знання – найважливіший елемент духовного життя особистості, її духовного багатства. Тому знання не є чимось статичним, незмінним, застиглим. Функціонуючи в голові людини, вони піддаються безперервним перетворенням: змінюють свою структуру, набувають нових якостей.

Якістю прийнято називати властивість об'єкта, яка складає його стійку, постійну й суттєву характеристику [3, 11с.].

Розглядаючи знання як результат суспільного пізнання, І.Я.Лернер відзначає, що якості знань виявляються в процесі багатоаспектного аналізу засвоєння та застосування знань людиною в різних видах діяльності. В результаті такого аналізу вченим були виділені такі якості знань: як повнота й глибина, систематичність та системність, оперативність та гнучкість, конкретність та узагальненість, згорнутість і розгорнутість, усвідомлення й міцність [2, 3].

Коротко охарактеризуємо вищеназвані якості знань.

Повнота як якість знань витікає зі змісту освіти як відображення з тією чи іншою повнотою навколишнього світу, а також із сукупності видів знань, які підлягають обов'язковому включенню у зміст освіти.

Повнота знань включає засвоєння знань не лише про факти, але й про зв'язки між ними. Без цього факти засвоїти неможливо. Але зв'язки бувають різні. Одні характеризують суттєві або несуттєві відношення й ознаки окремих предметів, які відіграють обмежену роль у житті людини й суспільства; інші стосуються явищ, які визначають функцію та розвиток життя в цілому. Тому важливо навчити учнів розрізняти суттєві та несуттєві зв'язки будь-якого окремого об'єкту з іншими, а також суттєві та несуттєві явища або класи їх та зв'язки між ними.

Сукупність усвідомлених учнями суттєвих зв'язків між співвідносними знаннями характеризує глибину знань – іншу їх якість. В умовах шкільного навчання глибина знань може бути різною, в залежності від уже досягнутого учнями рівня пізнання даної галузі явищ, від мети та завдань навчання, від вимог, яким воно повинно задовольняти, а також від особливостей самих учнів: від тих знань, які вони вже мають, рівня розумового розвитку, від вікових можливостей засвоєння даного матеріалу.

Наступна необхідна вимога до знань, які засвоюються в процесі цілеспрямованого навчання, – їхня систематичність, яка характеризується усвідомленням складу деякої сукупності знань, їх ієрархії та послідовності, тобто усвідомленням одних знань як базових для інших.

Системність як якість припускає інваріантність ролі тих чи інших знань. Вона передбачає усвідомлення учнем знань за їх місцем у структурі наукової теорії. Учні повинні знати, що в даній системі знань є основним положенням, що наслідком, що додатком.

За думкою І.Я.Лернера, для формування системності учням необхідно дати знання про знання (теорії, закон, експеримент і т.д.), а також певні схеми для аналізу та викладення як цілісної теорії, так і її елементів.

Оперативність як якість знань характеризується кількістю ситуацій, в яких учень може свідомо застосувати ті чи інші знання, або кількістю способів, якими він може ці знання застосувати.

Можна розрізнити два види застосування знань. Перший вид – застосування знань за зразком, у відомих ситуаціях. Другий – застосування знань у нових, невідомих умовах, тобто творче застосування. Другий вид обов'язково включає перший, але перший не містить операцій, характерних для другого.

Коли мова йде про оперативність знань, мається на увазі застосування знань способами, якими користуються у відомих ситуаціях. В результаті ж творчого застосування будь-яких знань учень сам пізнає нові, раніш невідомі йому способи діяльності. Творче застосування знань, пошуки шляхів їх використання пов'язані з іншою якістю – із гнучкістю знань.

Застосування ускладнюється відмінностями в характері самих знань, в тому, наскільки легко вони виявляють свою придатність до застосування. З цієї точки зору можна назвати три варіанти знань.

Перші застосовуються безпосередньо, що має місце, як правило, коли точно вказаний порядок дії.

Другий варіант застосування знань пов'язаний із знанням правил, вказівок, які дають лише орієнтири для визначення дії та їх послідовності. (Наприклад, план переказу художнього твору.)

Третій варіант застосування знань відноситься до узагальнених знань, які служать орієнтиром при визначенні області пошуку конкретних знань та способів їх використання, придатних для даної ситуації.

В роботі І.Я.Лернера «Якості знань учнів. Якими вони повинні бути?» підкреслюється, що усіх цих видів та варіантів застосування знань треба вчити, а для цього важливо навчити сукупності конкретних та узагальнених умінь, прищепити навички практичної та інтелектуальної діяльності.

Чим більшою кількістю необхідних умінь та навичок оволодіє учень, чим більше він опанує ситуацій, в яких зможе свої навички та вміння застосувати, тим оперативніші його знання.

Як було вказано вище, гнучкість знань особистості виявляється в готовності людини до самостійного знаходження способу застосування знань при зміні ситуації або різних способів в одній і тій же ситуації.

Чим варіативніші ситуації, які вимагають пошуку нового способу застосування раніш засвоєних знань, та чим швидше учень знаходить цей спосіб, тим гнучкіші його знання. Показником гнучкості знань особистості є також здатність запропонувати самостійно знайдені або сконструйовані декілька способів їх застосування для однієї й тієї ж ситуації.

Як процес пізнання, так і збереження знань у будь-якій формі припускає перш за все конкретність.

Усі факти, тобто основа усіх знань та первинне джерело пізнання світу, завжди конкретні. Оперування узагальненнями без готовності показати, що за цими узагальненнями криється в конкретній дійсності, здебільшого обезцінює узагальнення. Тому більшість дидактів відзначають, що формування конкретності знань учнів є необхідною передумовою їх успішного навчання. Так, І.Я.Лернер указує, що для успіху в навчанні формування конкретності знань завжди дуже важливе: і коли навчання ведеться індуктивно – від конкретного до загального, і коли навчання будується дедуктивно – від загального до конкретного [3].

Узагальнення знань – історично більш пізня стадія, і відповідно узагальненість – якість знань, що виникла пізніше. Відзначимо, що узагальненість знання припускає здатність підвести конкретне знання під узагальнене, а конкретність знання має на меті показати конкретне як проявлення узагальненого.

Згорнутість та розгорнутість знань полягає в здатності особистості, з одного боку, виявити знання компактно, але так, щоб вони становили видимий результат ущільнення деякої сукупності знань, а з іншого – розкрити систему кроків, яка веде до стиснення, згортання знань.

Розгорнутість знань служить важливим інструментом пізнання, є необхідною якістю, яка набувається в процесі багатоваріантного застосування знань.

Усвідомленість знань особистістю виражається в розумінні їх зв'язків та шляхів отримання, в умінні їх доводити, в розумінні принципу дії зв'язків та механізму їх становлення [3, 34с.].

Описані вище якості мають безпосереднє відношення до формування дуже важливої якості знань – міцності.

Особливого значення є погляд на визначення міцності знань який викладено в працях І.Я.Лернера. Аналізуючи досліджувану дефініцію, відомий дидакт підкреслює, що «міцність знань означає тривалість збереження їх у пам'яті, здатність учня відтворювати їх у необхідних випадках» [3, с. 38]. Як бачимо, міцність знань, за науковцем, полягає у стійкій фіксації у пам'яті системи суттєвих знань та способів їх застосування. Науковець відносить міцність знань до однієї з найважливіших якостей, що характеризують повноцінні знання учнів.

Деякі якості знань, на думку І.Я.Лернера можуть бути тільки об'єктивними, інші якості можуть бути тільки суб'єктивними. Об'єктивність якості полягає в тому, що вона властива самій інформації, ще не стала надбанням особистості. Так, повнота, глибина, оперативність, конкретність, узагальненість, систематичність, системність, розгорнення властиві суспільно фіксованим знань незалежно від того, чи засвоєні вони

індивідом. Коли якості знань придбані, вони стають суб'єктивними властивостями особистості [3].

А такі якості, як гнучкість, усвідомленість і міцність є тільки суб'єктивними якостями знання і з'являються тільки після того, як людина засвоїла знання, і вони стали властивостями її особистості.

Розуміння відмінності між цими двома групами важливе тому, що перша група якостей набувається при опорі на об'єктивну природу знання. Учителю треба знати зв'язок між знаннями, їх обсяг, доступні учням ситуації їх застосування, послідовність зв'язків, ступінь їх конкретності й узагальненості, будову системного знання для того, щоб найкращим чином організувати їх засвоєння. Друга ж група якостей вимагає для свого формування розуміння учителем, насамперед, законів засвоєння тих чи інших знань і способів їх прояву в учнів [3].

Між усіма якостями знань є певний взаємозв'язок. Кожна якість додає знанням специфічні риси, що доповнюють один одного, їх взаємовплив вибірково – для певних якостей має значення сформованість частини інших, а інші якості впливають на третю і т.п. Знання взаємозв'язків якостей допомагає цілеспрямовано їх формувати, і, разом з тим, шукати джерела, причини неповноцінності бажаних якостей.

Так, за словами І.Я.Лернера, усі названі якості знань є передумовами і необхідними умовами якостей, що стоять як би на вершині піраміди якісних знань учнів – усвідомленості і міцності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, аналіз розробки досліджуваної проблеми довів, що у період другої половини ХХст. питання якості знань перебувають у центрі уваги багатьох дослідників.

Треба визначити, що всі якості знань особистості формуються поступово. Це й зумовлює їх взаємодію, яку необхідно враховувати в процесі навчання. Кожна якість у міру своєї сформованості надає знанням специфічних рис, які доповнюють інші, удосконалюють їх. Розуміння взаємозв'язків якостей знань допомагає цілеспрямовано формувати їх.

На процес формування такої якості знань як міцність, впливають не тільки інші якості, але і причини, що лежать поза властивостей самих знань. Тому вчителю важливо знати умови, що впливають на формування міцних знань учнів та визначати адекватні шляхи реалізації цих умов в процесі навчання.

У подальшому дослідженні планується теоретично обґрунтувати міцність знань як психолого-педагогічну проблему.

Література

1. Белокур Н.Ф. Повышение качества знаний школьников: (Пособие по спецкурсу) / Н.Ф.Белокур; Челяб. гос. пед. ин-т, Челяб. обл. отд-ние Пед.о-ва РСФСР. – Челябинск: Челяб. пед. ин-т, 1976. – 107с.
2. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / [И.Я.Лернер, Л.Я.Зорина, Г.И.Батурина и др.]; Под ред. М.Н.Скаткина, Г.И.Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 208с.
3. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть?. – М.: Знание, 1978. – 47с.

В. Благодетелева

асистент кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

Ю. Кольга

асистент кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

УДК 378.016 : 811.11'344

**ЯВИЩЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ВИВЧЕННІ ФОНЕТИКИ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

В роботі проведено аналіз прояву явища інтерференції при вивченні фонетики іноземної мови. Розглянуто декілька визначень «інтерференції», що подані у різних лінгвістичних джерелах, та її типи. Також порівнюються поняття фонетичної і фонологічної інтерференцій. Протягом дослідження виявлено найбільш часті фонетичні помилки та наслідки даного явища. Розглянуто шляхи та методи, що допомагають подолати негативний вплив інтерференції раніше вивчених мов на слуховимовні навички іноземної мови, що формуються. В роботі представлені вправи, що попереджують чи долають дане явище.

Ключові слова: інтерференція, фонетичний, фонологічний, іноземна мова, рідна мова, негативний вплив, методи подолання інтерференції.

В. Благодетелева

ассистент кафедры иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета

Ю. Кольга

ассистент кафедры иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета

**ЯВЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФОНЕТИКИ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В данной работе проведен анализ явления интерференции при изучении иностранного языка. Выявлены последствия интерференции. Рассмотрены

пути и методы, которые помогают преодолеть интерферирующее влияние ранее изученных языковых явлений на вновь формируемые слухопроизносительные навыки иностранного языка. В работе представлены примеры упражнений для предупреждения данного явления.

Ключевые слова: интерференция, фонетический, фонологический, иностранный язык, родной язык, отрицательное влияние, методы преодоления интерференции.

V. Blagodeteleva

assistant of the subdepartment of foreign languages, Donbas State Pedagogical University

Y. Kolga

assistant of the subdepartment of foreign languages, Donbas State Pedagogical University

PHENOMENON OF THE INTERFERENCE IN THE STUDY OF THE PHONETICS OF THE FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the analysis of the phenomenon of the interference in the study of the foreign language. The most typical phonetic mistakes are viewed in the article. The consequences of the interference are disclosed. The methods of overcoming the influence of the interference are considered. The examples of exercises for prevention of this phenomenon are given.

Key words: *interference, phonetic, phonological, foreign language, native language, negative influence, methods of overcoming the interference.*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями. Термин *языковая интерференция* был введен представителями Пражского лингвистического кружка, которые определяют ее как процесс отклонения от норм контактирующих языков. На современном этапе развития лингвистики проблема языковой интерференции является актуальной в связи с отсутствием единого представления о характере данного феномена, его механизмах, проявляющихся при взаимодействии разных языковых систем в сознании индивида.

Сравним ряд определений «интерференции», имеющих в лингвистической литературе. Так, например, У. Вайнрайх называет интерференцией отклонение от норм любого языка, возникающее в речи билингов в результате владения ими двумя и более языками, это «вторжение норм языковой системы в пределы другой» [5, с. 27].

По определению Э. Хаугена, интерференция – это «случаи отклонения от норм языка, появляющиеся в речи двуязычных носителей в результате знакомства с другими языками» [13, с. 62].

Что касается российских ученых, то они в основном разделяют точку зрения своих предшественников. В.В. Климов полагает, что

интерференция является результатом наложения двух систем в процессе речи [7, с. 287]. По определению Л.И. Баранниковой, интерференция – это «изменение в структуре или элементах структуры одного языка под влиянием другого» [4, с. 88]. В.Ю. Розенцвейг определяет интерференцию как «нарушение билингом правил соотнесения контактирующих языков, которые проявляются в его речи в отклонении от нормы» [11, с. 4]. Э.М. Ахунзянов писал, что интерференция в широком понимании – это «изменение в структуре или элементах структуры одного языка под влиянием другого, причем не имеет значения, идет ли речь о родном, исконном для говорящего языке, или о втором языке, так как интерференция может осуществляться в обоих направлениях» [3, с. 82]. В.А. Виноградов предлагает следующую дефиницию: «Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка», отклонения от нормы и системы неродного языка, вызванные влиянием родного, он считает выражением процесса интерференции [6, с. 197].

В методике обучения языкам интерференция рассматривается как отрицательный результат неосознанного переноса прежнего лингвистического опыта, как тормозящее влияние родного языка на изучаемый второй, затрудняющее успешное овладение иноязычной системой. Иначе говоря, интерференция представляет собой частный случай переноса, когда эффект результата его оказывается отрицательным, т.е. ранее приобретенные (на родном языке) речевые умения и навыки не способствуют, а, наоборот, препятствуют формированию новых речевых умений и навыков на изучаемом языке.

В этой связи, поскольку интерференция представляет собой не что иное, как перенос навыков из одного языка (родного) в другой (неродной), следует дифференцировать явления положительного и отрицательного переноса. Положительное влияние родного языка в методической литературе принято называть термином - «**транспозиция**», а отрицательное влияние, как уже было сказано - «**интерференцией**».

Анализ последних исследований и публикаций, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена данная статья. В языкознании проблемам фонетической интерференции было посвящено много трудов, в числе которых исследования И. Рабиновича, У. Вайнрайха, М.Ю. Розенцвейга, В.А. Виноградова, А.Е. Карлинского, М.М. Копыленко и З.К. Ахметжановой, Н.А. Любимовой и других ученых. Особый интерес вызвали работы Алимova В.В. по вопросам интерференции в переводе (на материале профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации) [2]; Трегубовой Ю.А. о

социолінгвістическому аспекту інтерференції при неконтактному двуязыччі (на матеріалі російського і англійського мов) [12].

Любимова Н.А. розглядає феномен міжмовної фонетическої інтерференції, як складний «психологічний механізм взаємодії в свідомості індивіда двох, а іноді і більш мовних систем, діяльність якого проявляється в індивідуальній мовній практиці в умовах становлення двуязыччя і може давати як відрицательний, так і позитивний результат при оволодінні вторинної мовної системою» (8, с.11). Однак ця точка зору розділяється не всіма і, як правило, інтерференція розуміється як відрицательний перенос елементів однієї мовної системи в іншу і протиставляється позитивному переносу – транспозиції або трансференції.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Основною метою роботи є виявлення наслідків фонетическої інтерференції і об'єктивна оцінка складностей при сприйнятті іноземних звуків; аналіз найбільш частих фонетических помилок при вивченні англійського мови. Нашою завданням стало розглядання шляхів і методів, які допомагають подолати інтерферуючі впливи раніше вивчених мовних явищ на знову формуються слухопроизносительні навички англійського мови.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В лінгвістиці явище інтерференції виникає при контактуванні двох і більш мов: наприклад, рідного і англійського мови (першого іноземного мови - ИЯ1), або першого і другого іноземних мов (ИЯ1 і ИЯ2). Причиною виникнення інтерференції є той факт, що людина будує свою мову за нормами рідного мови або ИЯ1 і встановлює між окремими мовними фактами ИЯ1 або ИЯ2 несвоєрідні зв'язки і відносини.

В формуванні слухопроизносительних умінь і навичок у вивчаючих іноземні мови основну роль грає запобігання міжмовної інтерференції.

За характером відхилень від мовної системи і норми мови білінгва можна виділити кілька категорій інтерференції на рівні звукоупотреблення. Розглянемо їх.

1. Недифференціація – це процес недостатньої дифференціації фонем нерідного мови, зміщення, нерозрізнення фонем вторинної мовної системи при використанні їх в мові.

2. Сверхдифференціація (передифференціація) – таке вираження інтерференції, при якому в фонетическу систему

второго языка вносятся релевантные признаки родного языка, отсутствующие в системе изучаемого.

3. Субституция – такой вид интерференции, при котором происходит отождествление фонем изучаемого языка со сходными фонемами родного языка. Эту схожесть звуков А. А. Реформатский называл мнимым тождеством: “Стоит только уловить что-то похожее, как сейчас же явится соблазн на почве "звукового типа" отождествлять и системно, и физически разное” (10, с.145).

В фонетике наиболее распространенным типом интерференции является интерференция по аналогии, связанная с прямым переносом произносительных навыков родного языка или ИЯ1 на соответствующее иностранное слово [9, с.5]. Это касается и гласных, и согласных. Для согласных типичной и трудноискоренимой ошибкой являются английские звуки [r], [d], [t], [w], [ŋ], а также межзубные [θ], [ð]. Английским звукам [p], [t], [k] присуще придыхание, в то время, как в русском языке такое явление отсутствует. Но учащиеся часто по аналогии с русским языком забывают об этой особенности в английском произношении. Учащиеся также смягчают английские согласные перед передними [i:], [I], [æ], [e] и центральным [ɜ:] из-за навыка палатализации русских согласных в таких случаях [9, с.35]. Также часто пренебрегается долгота английских гласных по причине отсутствия данного явления в родном языке, что иногда ведет к изменению значений слов. Например, port – pot, sheep – ship, pool – pull. Учащиеся часто не редуцируют безударные гласные в некоторых обязательных случаях, например: forget [fə'get], of course [əv'kɔ:s]. Или же наоборот сокращают смысловые гласные, например: blackboard ['blækbɔ:d]. Также типичны ошибки при несоблюдении одного из первостепенных или второстепенных ударений: recover ['ri:kʌvə], revolution [ˌrevə'lʊ:ʃn] и др. [9, с.124].

Интерференция по аналогии отчетливо просматривается и в смещении ударения: 'compliment – компли'мент, 'standard – стан'дарт, 'Moscow – Мос'ква, e'conomy – эконо'мика, 'president - прези'дент.

Есть ряд слов, которые выступают в роли глагола, но стоит сместить ударение на первый слог, и они трансформируются в имена существительные: а) pre'sent – глагол “дарить, представлять”, 'present – существительное “подарок, настоящий момент”; б) con'tract – заключать контракт, уменьшаться, 'contract – контракт; в) ob'ject – возражать, 'object – объект.

Обратим внимание, что ударения для обозначения существительных в этих словах в русском языке прямопропорциональны английским: объ'ект, контр'акт, през'ент. Это явление часто приводит к наложению

аналогичных ударений на английские слова, тем самым нарушается их значение, а именно смещение частей речи.

Следует различать фонетическую и фонологическую интерференцию.

Фонетическая интерференция подразумевает перенесение в изучаемый язык артикуляций, свойственных другому (обычно родному) языку. Например, носитель русского языка, изучая английский, может произносить в английских словах зубные [t], [d], [l], [n] вместо альвеолярных, т.е. так, как это свойственно русскому языку. Фонетическая интерференция касается только артикуляции звуков и не затрагивает смысловые различия.

При фонологической интерференции происходит недоразличение фонем другого языка. Например, когда русские учащиеся недифференцированно употребляют английские [s] и [θ], смешиваются слова sink и think, sick и thick и т.п. Или при неразличении английских [v] губно-зубного и [w] губно-губного не различаются слова veal (телятина) и wheel (колесо), vine (вьющееся растение) и wine (вино). Недоразличение происходит потому, что в русском языке различие между подобными звуками не является фонологически существенным. Другой пример: так как в русском языке разные виды открытого и закрытого [э] являются вариантами одной фонемы, русские учащиеся могут не дифференцировать английские слова bad (плохой) и bed (кровать). Фонологическая интерференция - более серьезный недостаток, чем фонетическая, т.к. мешает узнаванию слов и может препятствовать пониманию.

Сознательный анализ тех или иных явлений предотвратит интерференцию, а дифференцированный подход поможет устранить перегрузку учебного материала. Подбор текстов и упражнений, составление контрольных работ с учетом межъязыковой интерференции является одним из самых важных элементов организации эффективного обучения. Тщательное изучение ошибок со стороны интерферирующего влияния ИЯ1 или родного языка создает необходимость разработать систему методов и приемов в предупреждении и преодолении интерференции. Для успешной борьбы с этим явлением используют: межъязыковые сопоставления, межъязыковые контрастирующие упражнения, перевод, вербальные правила объяснения трудных ситуаций.

Одним из условий снижения влияния является образцовое произношение учителя. Главным средством борьбы с фонетической интерференцией являются специальные фонетически направленные упражнения, которые могут быть двух видов: а) в слушании; б) в воспроизведении. Обе группы тесно связаны между собой и одинаково важны как для слуховых, так и для произносительных навыков.

Слушание всегда должно быть активным и сопровождаться заданием, концентрирующим произвольное внимание учащихся на определенной характеристике фонемы или интонации.

Упражнения в *воспроизведении* также направлены на формирование произносительных навыков. Эффективность этих упражнений значительно возрастет, если воспроизведению предшествует прослушивание образца независимо от того, тренируется ли новый материал или повторяется ранее изученный.

Доступным и достаточно эффективным способом борьбы с интерференцией является использование стихов, рифмовок, считалок, загадок. Подобранные на ту или иную фонетическую трудность, они способствуют разработке речевого аппарата учащихся, формированию прочности и гибкости навыка [1, с.96].

Однако, прежде чем начинать бороться с интерференцией, необходимо попытаться ее предупредить на различных ее уровнях. В той или иной мере это можно сделать за счет следующих факторов. Методически грамотно организовывать фонетическую отработку учебно-речевого материала. Недопустимость нагромождения трудностей, а, следовательно, и ошибок. Обращать внимание учащихся на возможные трудности и помогать с ними справляться. Умело использовать транспозицию в обучении фонетическим навыкам.

Вспомним, что фонемы английского языка можно условно разделить на три группы: 1) фонемы, имеющие аналоги в родном (русском) языке; 2) фонемы, имеющие некоторое сходство с фонемами родного языка; 3) фонемы, отсутствующие в родном языке учащихся.

В целях предупреждения интерферирующего влияния родного языка на фонетическом уровне при работе над фонемами первой и второй групп следует воспользоваться транспозицией - тогда не потребуется продолжительной фонетической отработки.

Работая над фонемами третьей группы, учителю следует учесть, что они представляют наибольшую трудность для учащихся. Следовательно, требуется усиленная тренировка. Необходимо помнить - в отрабатываемом речевом образце должна быть только одна фонетическая трудность.

Выводы и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Таким образом, основной путь преодоления интерференции слухопроизносительных навыков заключается в систематической и целенаправленной тренировке на базе специальных упражнений в слушании и воспроизведении.

Большой интерес представляет собой природа явления интерференции в лингвистике, его психофизиологические основы и роль при обучении иностранным языкам. Учет фактора интерференции при

изучении фонетики иностранных языков позволяет предупредить ошибки, сократить их количество, и тем самым, облегчить процесс обучения, что отвечает задачам интенсификации учебного процесса.

Литература

1. Акулина Е.В. Проблема языковой интерференции при обучении фонетике немецкого языка / Е.В. Акулина // Иностранный язык в школе. – 2001. – №5. – стр. 94–97.
2. Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): [автореферат дисс. ... докт. филол. наук]. – М., 2005. – 40 с.
3. Ахунзянов Э.М. Двухязычие и лексико-семантическая интерференция / Э.М. Ахунзянов. – Казань, 1978. – 188 с.
4. Баранникова Л.И. Сущность интерференции и специфика ее появления / Л.И. Баранникова // Проблемы двухязычия и многоязычия. – М., 1972. – 94 с.
5. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып.6. – С. 25–60.
6. Виноградов В.А. Интерференция / В.А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990 – 685 с.
7. Климов В.В. Языковые контакты / В.В. Климов // Общее языкознание: формы существования, функции, история языка. – М.: Наука, 1970. – 604 с.
8. Любимова Н.А. Психолингвистический аспект формирования звуковой системы неродного языка в условиях обучения / Н.А. Любимова // Фонетический аспект общения на неродном языке. Изд-во СПбГУ, 2006. – С. 6-22.
9. Практическая фонетика английского языка: [учеб. для фак. англ. яз. пед. ин-тов.] / М.А.Соколова, К.П.Гинтовт, Л. А. Кантер и др. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
10. Реформатский А.А. Обучение произношению и фонологии / А.А. Реформатский // Филол. науки. – 1959. – № 2. – С. 154.
11. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты / В.Ю. Розенцвейг. – Л.: Наука, 1972. – 264 с.
12. Трегубова Ю.А. Социолингвистический аспект интерференции при неконтактном двухязычии: на материале русского и английского языков: [дис. ... кандидата филол. наук] / Ю.А. Трегубова. – Елец, 2009. – 212 с.
13. Хауген Э. Языковой контакт / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6. – С. 61–80.

Л. Гінько

*магістрантка факультету підготовки вчителів початкових класів
Державного вищого навчального закладу «Донбаського державного
педагогічного університету»*

УДК 378. 015. 311

ФОРМИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті проведено теоретичний аналіз проблеми професійного самовдосконалення майбутнього вчителя, уточнено поняття самовдосконалення майбутнього вчителя, розкрито форми самовдосконалення – самовиховання та самоосвіта.

Ключові слова: *самовдосконалення майбутнього вчителя, форми самовдосконалення, самовиховання, самоосвіта.*

Л. Гинько

*магістранки факультета підготовки учителів начальных классов
Государственного высшего учебного заведения «Донбасский
государственный педагогический университет»*

ФОРМЫ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье проведено теоретический анализ проблемы профессионального самосовершенствования будущего учителя, уточнено понятие самосовершенствования будущего учителя, раскрыто формы самосовершенствования - самовоспитание и самообразование.

Ключевые слова: *самосовершенствование будущего учителя, формы самосовершенствования, самовоспитания, самообразование.*

L. Ginko

*master of the department of primary school teachers of the State institution of
higher education "Donbass State Pedagogical University"*

FORMS OF THE FUTURE TEACHER'S SELF-CULTIVATION

In the article the theoretical analysis of the future teacher's professional self-cultivation is given. Also the concept of the future teacher's self-cultivation is solved. The forms of the self-cultivation, in particular self-training and self-education are revealed.

Keywords: *future teacher's self-cultivation, forms of the self-cultivation, self-training, self-education.*

Постановка проблеми. Сьогодні гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти вимагають розвитку суб'єктності майбутніх педагогів, їх самостійності, творчої активності, посилення відповідальності за власний професійний розвиток. Визначна роль самоактивності педагога у досягненні вершин педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму актуалізує питання формування готовності майбутніх вчителів до

професійного самовдосконалення як пролонгованої мети професійно-педагогічної підготовки, що на сучасному етапі залишається ще недостатньо розробленою як на концептуальному, так і на методичному рівнях. Педагогічні дослідження сучасності визначають теоретичну і практичну значущість проблеми професійного зростання особистості майбутніх вчителів та їхнього самовдосконалення в аспекті визначення необхідних і достатніх умов для професійного становлення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Взаємозв'язок особистісного та професійного аспектів самовдосконалення досліджували І.Донцова, В.Лозового, В.Тертичної, М.Бердяєва, В.Губіна, А.Маслоу, В.Соловійова, С.Франка, Е.Фрома та ін.. Співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, виховання й самовиховання, освіти й самоосвіти, а також педагогічного керівництва останніми аналізують А.Айзенберг, Л.Буєва, Г.Глезерман, А.Громцева, І.Донцов, С.Єлканов, С.Ковальов, О.Кочетов, О.Малихін, Л.Рувінський, Г.Сериков, В.Шпак та ін. Проблема особистісного та професійного розвитку вчителя в системі педагогічної майстерності та творчості висвітлюється Н.Гузій, І.Зязюн, В.Кан-Калик, Н.Кічук, Ю.Кулюткін, М.Лазарєв, Л.Мітіна, С.Сисоева та ін. Проблему професійного самовдосконалення особистості досліджували такі відомі науковці, як Г.М. Андрєєва, І.Д. Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, А.Й. Капська, А.С. Макаренко, М. Монтессорі, А.В. Мудрик, В.О. Сухомлинський, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський та ін.

Мета статті: уточнити поняття самовдосконалення майбутнього вчителя та розглянути форми професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка вчителя починається ще в університеті. Студент під час навчання отримує знання, які він повинен використовувати на практиці. Педагогічна майстерність формується з набуттям досвіду та має дві складові: знання свого предмета й уміння подати його. Але щоб досягти цієї педагогічної майстерності, треба ступити на шлях самовдосконалення.

Спираючись на дослідження науковців [2, 3, 4, 5, 6, 8, 9] визначимо, що самовдосконалення є процесом усвідомленим, цілеспрямованим, постійним, систематичним, самостійним, ініціативним, творчим, планомірним, повсякденним, багатоаспектним, цілісним, особистісним, надзвичайно індивідуальним, динамічним, що здійснюється осмислено та ґрунтується на творчому ставленні до себе.

Разом з тим, самовдосконалення розглядають як явище соціально-особистісне, оскільки воно завжди є результатом усвідомлення взаємодії людини з конкретним соціальним середовищем, в ході якого вона реалізує потреби вироблення у себе таких особистісних якостей, які дають успіх у діяльності та взагалі у житті.

На думку В.Л. Ортинського, професійне самовдосконалення - свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції та розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку [2]; за Н.П. Ковальчуком, професійне самовдосконалення – це складний процес, у якому свідомо діяльність студента педагогічного коледжу спрямована на реалізацію себе як особистості в обраній професійній діяльності [6]; І.А. Донцова стверджує, що самовдосконалення виступає, в першу чергу, як виявлення творчо перетворювального ставлення людини до самої себе [5].

Аналіз різноманітних тлумачень поняття «самовдосконалення», його застосування у науковому обороті показує неусталеність і неоднозначність семантичного обсягу та термінологічних меж. Загальноприйняте розуміння дає тлумачний словник, згідно з яким «самовдосконалення» означає вдосконалення самого себе, своєї фахової майстерності. Автори психологічних словників пропонують ширше визначення поняття самовдосконалення, розуміють його як «творче ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе в процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їхнього перетворення» [10].

У своїх працях Н.Є. Троцько розглядає самовдосконалення, як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетентності та розвитку професійно значущих якостей у відповідності із зовнішніми соціальними вимогами, умовами професійної діяльності та особистої програми розвитку [8].

Т. В. Шестакова дає таке значення професійному самовдосконаленню: «Професійно-педагогічне самовдосконалення як процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного, самодетермінованого руху вчителя-вихователя до вершин особистісного і професійного розвитку, що досягається завдяки самоосвіті, самовихованню, самоактуалізації й самоменеджменту педагога та забезпечує його творчу самореалізацію в професії» [9].

У своїй роботі О.В.Діденко дещо розширює сутність самовдосконалення та визначає його як систематичну послідовну роботу особистості з удосконалення своїх позитивних і усунення негативних якостей [4].

Зокрема О. В. Борденюк характеризує професійне самовдосконалення як процес і вміння використовувати набуті в педагогічному інституті знання для свого інтелектуального зростання і вдосконалення професійно-значущих якостей [3, с. 22].

Отже, на нашу думку самовдосконалення майбутнього вчителя – це свідомий процес, який спрямований на розвиток та удосконалення професійної майстерності.

Основними формами професійного самовдосконалення майбутнього вчителя є самовиховання та самоосвіта. Самоосвіта та самовиховання - це формування людиною себе відповідно до поставленої мети, яка має бути свідомою й бажаною. Самовдосконалення вчителя найчастіше відбувається індивідуально та з власної ініціативи. Не варто перетворювати самоосвіту на щось штучне, насажене зверху, адже педагога не треба вчити, варто тільки створити необхідні умови для того, щоби вчитель підвищував свою майстерність сам [12]. А тепер, ми більш детально зупинимося на формах самовдосконалення.

Самовиховання як свідомо діяльність людини спрямована на вироблення і вдосконалення позитивних і подолання негативних своїх якостей, на формування своєї особистості відповідно до поставленої мети, є ефективним шляхом розвитку особистості [11, с. 795]. Важливим мотивом самовиховання стає незадоволення індивіда собою в результаті усвідомлення власних недоліків, невідповідності ідеалу. Такий процес неможливий без аналізу власних індивідуальних особливостей, здібностей і можливостей. Ефективності виховного впливу індивіда на себе самого сприяє самоаналіз та адекватна самооцінка, її відповідність здібностям і можливостям. Цей процес неперервний і здійснюється протягом усього життя. Самовиховання це найвищий рівень виховання, що базується на активізації механізмів саморегуляції та сприяє розвитку певного рівня самосвідомості, критичності мислення, готовності до самовизначення і самовдосконалення, чіткому усвідомленню життєвих цілей та ідеалів. До основних форм та методів самовиховання відносять самокритику, самопереконавання, самонаказ, самонавіювання, самопохвалу, самоконтроль, самозвіт та ін.[7].

На думку І. А. Зязюна, самовиховання є системою, яка включає такі компоненти:

- етап формування потреби у самовихованні: самопізнання, яке охоплює самоспостереження, самоаналіз, самоаналіз, самооцінку, самопрогнозування;
- етап планування роботи над собою шляхом самозобов'язання, особисті плани роботи над собою, девіз життя, програма самовиховання;
- етап реалізації програми: самопереконавання, самонавіювання, самоаналіз, самозаохочення, самохвалення, самоосуд;
- етап контролю та самоперевірки: самоконтроль, самозвіт, самооцінка [1].

Л. Н. Смалиус визначила такі основні напрями самовиховання як засобу професійного самовдосконалення:

- розвиток професійно значимих рис і якостей особистості;

- вдосконалення розумових здібностей і процесів, розширення кола професійних знань;
- використання усіх можливих засобів збереження фізичного та психічного здоров'я [7].

Мета самовиховання може змінюватись упродовж життя людини, окрім того, в контексті професійного самовдосконалення мета самовиховання зумовлена цілями самоосвіти, самонавчання. Навчальний процес у вищій школі має забезпечувати організацію системи засобів, які, спираючись на внутрішні стимули, спонукають майбутнього фахівця до роботи над собою.

На думку Л. Н. Смалиус, самовдосконалення невіддільне від самоосвіти (самонавчання) – здобуття знань шляхом самостійного навчання поза навчальним закладом, без допомоги вчителя чи викладача. Самоосвіта передбачає індивідуальну активність людини, спрямовану на самостійне отримання досвіду, засвоєння знань, умінь та навичок з метою задоволення потреби у пізнанні і особистісному зростанні. Іноді самоосвіта є основним засобом здобування нових знань. Якість одержуваних знань при самоосвіті безпосередньо залежить від якості і кількості необхідного доступного матеріалу, від мотивації суб'єкта їх здобувати. Знання, отримані шляхом самоосвіти, значно міцніші. Проте така форма здобуття знань має ряд недоліків: відсутність керування навчальним процесом, брак об'єктивного контролю за якістю знань, безсистемність – оскільки порядок і обсяг навчального матеріалу визначається самим суб'єктом. Позитивним у самоосвіті є відсутність непродуктивних витрат часу і сил, наявність високої мотивації та усвідомленості навчання. Самоосвіта вимагає від суб'єкта чіткого бачення життєвої необхідності навчання, здатності до самоорганізації і контролю, самостійного мислення і прояву вольових якостей особистості: організованості, наполегливості, витримки.

Для того, щоб процес самовдосконалення був не формальним, а ефективним для розвитку, особистість має керуватися цілями: прагнення до гармонії особистісних рис; досягнення згоди з самим собою та оточуючими; відмова від поганих звичок; контроль потреб; розвиток здібностей; оволодіння саногенним мисленням (мислення, яке сприяє здоров'ю); реалізація індивідуального творчого потенціалу [7].

Висновки. В результаті теоретичного аналізу теми з'ясовано, що самовдосконалення майбутнього вчителя – це свідомий процес, який спрямований на розвиток та удосконалення професійної майстерності. А від цього свідчить, що професійне самовдосконалення не можливо розглядати без двох його форм: самовиховання і самоосвіти. Самовиховання розглядають, як свідому діяльність людини, яка спрямована на вироблення і вдосконалення позитивних і подолання

негативних своїх якостей, на формування своєї особистості відповідно до поставленої мети, є ефективним шляхом розвитку особистості. А під самоосвітою ми розуміємо те, що це здобуття знань шляхом самостійного навчання поза навчальним закладом, без допомоги вчителя чи викладача.

Література

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: [підручник] / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – 2 вид., доповн. і переробл. – К. : Вища шк. , 2004. – 422 с.
2. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
3. Борденюк О.В. Психологические факторы профессионального самосовершенствования будущих учителей: автореф. дис. На сонсканне науч. степ. канд. пед. наук / О.В. Борденюк : спец. 13.00.04. «Теория и методика профессионального образования». – К., 1983. – 24с.
4. Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук / О.В. Діденко : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Хмельницький, 2006. – 13с.
5. Донцов И.А. Самовоспитание личности: философско-этические проблемы / И.А. Донцов – М.,1984.
6. Ковальчук Н. П. Рівні професійного самовдосконалення особистості студентської молоді педагогічного коледжу / Н. П. Ковальчук – У. : Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т.Г.Шевченка, 2007. – 123с.
7. Смалиус Л.Н. Феномен самовдосконалення як міждисциплінарна проблема / Л.Н. Смалиус – «Педагогічні науки», 2010.
8. Троценко Н.Є. Психолого-педагогічні характеристики процесу професійного самовдосконалення / Н.Є. Троценко – «Педагогічні науки», 2010.
9. Шестакова, Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Віталіївна Шестакова ; Національний педагогічний інститут ім. М. П. Драгоманова. К., – 2006. – 250 с.
10. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К.: Либідь, 1982. – 215 с.
11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008.
12. Холявінська М. Загальнокультурна та професійна самоосвіта / [Електронний ресурс] / М. Холявінська // Освіта. – 2009. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/teacher/3749/>

Я. Донченко

магістрант фізико-математичного факультету Державного вищого навчального закладу “Донбаський державний педагогічний університет”

УДК 37.018.58

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ МАЙДАНЧИК ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД

У статті розглянуто поняття “інноваційний навчальний заклад”, “експеримент” та “експериментальний педагогічний майданчик”. Визначено та охарактеризовано особливості шкільного педагогічного експерименту. Підкреслено, що експериментальна діяльність учителя повинна стати провідною для формування нової концепції освіти під час її реформування. З’ясовано основні вимоги до педагогічного експерименту. Розкрито поняття експериментального педагогічного майданчику у контексті інноваційних навчальних закладів. Зазначено, що розробка даного поняття дає поштовх розвитку експериментальної діяльності вчителів-новаторів та сприятиме розвитку сучасної педагогічної теорії та освітньої практики.

Ключові слова: експеримент, педагогічний експеримент, інноваційна діяльність, інноваційний заклад, експериментальний педагогічний майданчик, педагог-новатор.

Я. Донченко

магістрант физико-математического факультета Государственного высшего учебного заведения “Донбасский государственный педагогический университет”

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЛОЩАДКА КАК ИННОВАЦИОННОЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ

В статье рассмотрены понятия “инновационное учебное заведение”, “эксперимент” и “экспериментальная педагогическая площадка”. Определены и охарактеризованы особенности школьного педагогического эксперимента. Подчеркнуто, что экспериментальная деятельность учителя должна стать ведущей для формирования новой концепции образования в ходе ее реформирования. Выявлены основные требования к педагогическому эксперименту. Раскрыто понятие экспериментальной педагогической площадки в контексте инновационных учебных заведений. Указано, что разработка данного понятия дает толчок развитию экспериментальной деятельности учителей-новаторов и будет способствовать развитию современной педагогической теории и образовательной практике.

Ключевые слова: *эксперимент, педагогический эксперимент, инновационная деятельность, инновационное заведение, экспериментальная педагогическая площадка, педагог-новатор.*

J. Donchenko

Master's Degree student of the physico-mathematical faculty of the State higher education institution "Donbass state pedagogical University"

EXPERIMENTAL PEDAGOGICAL PLATFORM AS AN INNOVATIVE EDUCATIONAL INSTITUTION

The article describes the concept of "innovative school", "experiment" and "experimental teaching platform". Especially of school's pedagogical experiment is identified and characterized. The author underlines, that experimental work of the teacher should become leading to the formation of a new concept of education in the course of its reformation. The main requirements for the pedagogical experiment are identified. The notion of experimental educational platform in the context of innovative educational institutions has been solved. The author pointed out that the development of this concept gives rise to the development of the experimental activity of teachers-innovators and will contribute to the development of modern pedagogical theory of the educational practice.

Keywords: *experiment, pedagogical experiment, innovative activity, innovative institution, experimental pedagogical platform, teacher-innovator.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів державної політики в освітній галузі, який визначено в законах "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Національній доктрині розвитку освіти України, є демократизація навчання і виховання, становлення вільної особистості, що зумовлено входженням України в європейський освітній простір. Сучасна передова освіта потребує широкого поширення експериментальної роботи у навчальних закладах країни. Навчальний заклад повинен стати осередком надбання та вироблення концепції освіти в сучасній Україні. Педагог має стати джерелом цих ідей і концепцій. Держава у цей час повинна підтримувати новаторську та експериментальну діяльність педагогів, учених, методистів та спрямовувати її у необхідне русло. Будь-які форми роботи повинні регламентуватися та регулюватися органами влади та законодавчою базою. Так, лише навчальний заклад, який має статус експериментального педагогічного майданчика, може вважатися місцем проведення експерименту, впровадженням новітніх технологій тощо. Розкриття сутності поняття "експериментальний педагогічний майданчик" та його дослідження в контексті інноваційного навчального закладу сприятиме формуванню цілісної уяви про сучасний дослідницько-методичний простір, його можливості та потенціал. Якісне розуміння сутності

досліджуваного поняття необхідно для формування концепції сучасного виховання, цілісного світогляду, креативного мислення особистості з багатим духовним та культурним світом.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить, що проблема експериментальних педагогічних майданчиків лише фрагментарно висвітлена в контексті загальних теоретико-методологічних досліджень науковців радянської доби: Ю. Бабанського, В. Беспалька, Б. Гершунського, С. Гончаренка, В. Загвязинського, В. Краєвського та ін.

На особливу увагу в контексті означеної проблеми заслуговують наукові студії сучасних учених: О. Адаменко, Л. Кайдалової, Т. Кожухової, О. Рудницької, Г. Селевка, В. Тушевої, Б. Шиян, В. Шпалінського та ін.

Постановка завдання. Метою статті є визначення та характеристика феномену експериментального педагогічного майданчика як інноваційного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інноваційна діяльність є необхідною умовою життєдіяльності прогресивного суспільства. Так, сьогодні, коли Україна проводить реформування та модернізацію освіти, значну роль повинні відігравати інноваційні навчальні заклади. Однак, будь-якій інновації передують виявлення та усвідомлення проблеми чи певних протиріч. Виявлення проблеми провокує висунення гіпотези, та її перевірку в експериментальній роботі.

Поняття “педагогічний експеримент” в історії вітчизняної педагогічної думки використовується як синонім педагогічного дослідження (наприклад, багаторічний виховний експеримент В. Сухомлинського, соціально-педагогічний експеримент А. Макаренка та ін.).

Педагогічним експериментом сучасні дослідники називають комплексний метод дослідження, що включає ряд приватних методів і методик, теоретичних і практичних етапів. Особливість педагогічного експерименту полягає у тому, що він носить творчий характер. Завдяки експериментальним дослідженням апробуються і перевіряються нові прийоми, методи, підходи, форми, системи навчально-виховної діяльності. Ще одна особливість педагогічного експерименту – це його можливість проведення у різних умовах. Визначальна роль при експерименті належить науковій гіпотезі. Дослідження гіпотези – це форма переходу від спостереження явищ до розкриття законів їх розвитку. Надійність експериментальних висновків прямо залежить від дотримання умов експерименту [1].

Можна виділити декілька чинників, що впливають на рівень вимог до експериментальної програми. Вони носять об’єктивний і суб’єктивний характер. До числа суб’єктивних відноситься внутрішнє самовизначення

експериментатора, рівень його особистісних прагнень. До числа об'єктивних – соціальні норми, що висуваються до експериментальної діяльності. Так, рівень вимог залежить від типу експерименту, статусу, від масштабу експерименту та ін.

Педагогічний експеримент є невід'ємною частиною інноваційного навчального закладу. До закладів такого типу належать такі установи, які самостійно реалізують розроблені цілісні освітні програми та змінюють характер відносин, зміст, умови праці порівняно з традиційною системою освіти. Як правило, у таких закладах навчаються обдаровані діти, які виявляють здібності у різноманітних видах діяльності[3].

1. Дефініція “інноваційна школа” набула поширення із середини 90-х рр. ХХ ст. Сьогодні під інноваційними навчальними закладами багато науковців та практиків розуміють будь-які школи, що застосовують різні нововведення.

Ураховуючи той факт, що сучасні навчальні заклади в практиці роботи використовують новітні технології навчання, авторські методики, інноваційними можна назвати більшість освітніх установ. Проте інноваційний заклад освіти не тільки експериментально апробує чи впроваджує нові педагогічні ідеї, теорії, технології, методики, але й суттєво видозмінює та вдосконалює навчально-виховний процес порівняно з традиційною системою. Вітчизняна дослідниця І. Дичківська вказує, що інноваційна школа являє собою нову освітню практику (взагалі або для конкретних умов) [4].

Будь-який експеримент офіційно бере свій початок з відповідного наказу адміністрації школи або вищих інстанцій. У разі, якщо експериментальна діяльність має велике значення для держави, співпадає з пріоритетними напрямками досліджень та її результати можуть привести до появи нових методик роботи, на базі освітнього закладу, де проводиться експериментальна діяльність, відкривається експериментальний педагогічний майданчик. [1]

Термін “експериментальний педагогічний майданчик” ще не знайшов широкого висвітлення у сучасній вітчизняній науково-педагогічній та методичній літературі. Уперше визначення досліджуваної дефініції знаходимо у Положенні про експериментальний педагогічний майданчик, затверджене Міністерством освіти України від 16 грудня 1993 р. за № 451. У цьому документі зазначено, що експериментальний педагогічний майданчик – це затверджене відповідним органом Державного управління освітою дошкільний, середній загальноосвітній, інтернатний, професійний, позашкільний, вищий або інший заклад освіти, його підрозділ (дитяча група, клас, гурток, студентська група тощо), на

базі якого відпрацьовуються нові соціально значущі педагогічні і наукові ідеї, технології та визначається їх ефективність[8].

Порівнюючи означення інноваційного навчального закладу і експериментального педагогічного майданчика, можна стверджувати, що експериментальний майданчик є частковим випадком інноваційного навчального закладу.

Також, розкриття сутності поняття “експериментальний педагогічний майданчик” міститься у деяких підручниках та навчальних посібниках з педагогіки і науково-педагогічних ресурсах мережі Internet.

У підручнику [6] подається визначення цього поняття у розділі “Методична робота у загальноосвітньому закладі”. Експериментальні педагогічні майданчики, зазначає автор, створюються згідно із “Положенням про експериментальний педагогічний майданчик” (1993) для реалізації педагогічних ініціатив, спрямованих на оновлення змісту, форм, методів та засобів навчання та виховання підростаючого покоління. Статус експериментального майданчика надається після проходження спеціальної експертизи, що передбачає визначення відповідності ініціативі меті розвитку освіти, реальних можливостей її втілення у життя. Ініціювати створення такого майданчика може як заклад освіти, так і окремих учитель [6].

Статті, які розміщені у мережі Internet у вільному доступі, містять такі визначення досліджуваної дефініції.

Відповідно до “Положення про експериментальний педагогічний майданчик” (1993) такі майданчики створюються для реалізації педагогічних ініціатив, спрямованих на оновлення змісту, впровадження принципова нових технологій у практику закладів освіти. Ініціатором створення може бути будь-яка особа чи заклад освіти. [2].

У Російській енциклопедії навчальних технологій відомий сучасний науковець Г. Селевко [9] пропонує якісно нове визначення педагогічного майданчика. Експериментальний майданчик, на його думку, це широкомасштабний, суспільно значущий, комплексний експеримент, у якому педагогічна частина підтримується рішенням ряду організаційних, кадрових, матеріально-технічних, фінансових та юридичних питань.

Експериментальний майданчик – особлива форма організації пошукової діяльності без строго розробленого проекту. Є ідея, концепція, загальні контури, а інноваційна освітня практика визріває, вирощується у ході самої діяльності.

Як показує багаторічний досвід шкіл України та ближнього зарубіжжя, експериментальний майданчик характеризується тим, що повинен мати у своєму складі (представляти собою комплекс) три основні компоненти, відсутність або недостатня потужність кожного з яких

зробить науково-дослідну роботу майданчика неможливою або неефективною. До таких компонентів належать:

- практична проблема, осмислена як наукова проблема;
- перспективна інноваційна ідея, спрямована на вирішення проблеми;
- дослідницький колектив, який реалізує ідею.

Слід зазначити, що кожен з цих компонентів персоналізований у ключових фігурах науково-дослідної діяльності, а саме:

- практична проблема – директор навчального закладу;
- проблема наукова та інноваційна ідея – науковий керівник і лідери наукового колективу педагогів;
- дослідницький колектив – педагоги навчального закладу.

Висновки. Організація експериментальної діяльності у навчальному закладі є специфічною діяльністю та має свої особливості. До них відносять: високий рівень відповідальності педагогів, високі вимоги до кваліфікації педагога-експериментатора, який повинен не лише запропонувати експеримент, а й безпомилково його відтворити та занотувати у своїх звітах. Кожен педагог, розпочинаючи експеримент повинен передбачити усі ризики та зробити все можливе, щоб звести їх до мінімуму. Адже у разі невдачі експерименту, педагоги не тільки не досягнуть бажаного результату, а й можуть знизити успішність учнів, що негативно позначиться на подальшому навчанні.

Отже, під експериментальним педагогічним майданчиком розуміємо певний навчально-виховний заклад, у якому проводиться інноваційна експериментально-дослідна діяльність, що стала можливою завдяки осмисленню провідної практичної проблеми освітнього закладу як наукової, виявленню перспективної інноваційної ідеї, спрямованої на розв'язання проблеми та наявності креативного дослідницького колективу педагогів-одномумців, здатних реалізувати цю ідею.

Література

1. <http://ukped.com/skarbnichka/1162-.html>
2. <http://www.br.com.ua/referats/Pedagogica/125378-4.html>
3. Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – Вип. 18. – С. 268–272.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: [навчальний посібник] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Інноваційна освіта: підручник для директора / Т. Ковальова. – К.: Вид. “Плеяда”, 2005. – 120 с.
6. Пальчевський С. С. Педагогіка: [навч. посіб.] – К.: Каравела, 2007. – 576 с.
7. Побірченко Н.С. Змістовний аспект поняття “авторська школа”/ Н.С. Побірченко // <http://leprints.zu.edu.uo/1835/1/6.Pdf>

8. Положення про експериментальний педагогічний майданчик// Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – К., 1994.– Вип. 2. – С.198–203.

9. Селевко Г. К. Энциклопедияобразовательныхтехнологий: в 2 т. Т. 2.– М.: НИИ школьных технологий, 2006.– 816 с.

В. Ірза

аспірантка кафедри педагогіки ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

УДК 37.013.75

ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА”

У статті представлено різні теоретико-методологічні підходи науковців до визначення сутності поняття “дослідно-експериментальна робота”. Досліджено зміст даного поняття, виділено та проаналізовано основні його складові: дослідна та експериментальна робота. Визначено сутність поняття “дослідницька діяльність”. З’ясовано значення педагогічного експерименту в дослідно-експериментальній роботі. Розкрито роль дослідно-експериментальної роботи в навчально-виховному процесі. Підкреслено, що дослідно-експериментальна робота виступає не лише як інноваційна діяльність, але і у якості методу дослідження. Зазначено, що дослідно-експериментальна робота спрямована на отримання нового знання про навчально-виховний процес і його застосування для зміни педагогічної практики. Виявлено зв’язок між дослідно-експериментальною роботою та дослідницькою педагогічною діяльністю. Наголошено на необхідності удосконалення понятійно-категоріального апарату дослідницько-експериментальної діяльності. У статті уточнено сутність досліджуваного поняття та обґрунтовано авторський підхід до його тлумачення.

Ключові слова: дослідно-експериментальна робота, експеримент, метод дослідження, дослідницька діяльність, інноваційні педагогічні технології, інноваційна діяльність.

В. Ірза

аспірантка кафедри педагогіки ГВУЗ “Донбасский государственный педагогический университет”

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ “ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА”

В статье представлены различные теоретико-методологические подходы ученых к определению сущности понятия “опытно-экспериментальная работа”. Исследовано содержание данного понятия, выделены и проанализированы основные его составляющие:

исследовательская и экспериментальная работа. Определена сущность понятия “исследовательская деятельность”. Выяснено значение педагогического эксперимента в опытно-экспериментальной работе. Раскрыта роль опытно-экспериментальной работы в учебно-воспитательном процессе. Подчеркнуто, что опытно-экспериментальная работа выступает не только как инновационная деятельность, но и в качестве метода исследования. Отмечено, что опытно-экспериментальная работа направлена на получение нового знания об учебно-воспитательном процессе и его применение для изменения педагогической практики. Выявлена связь между опытно-экспериментальной работой и исследовательской педагогической деятельностью. Подчеркнута необходимость совершенствования понятийно-категориального аппарата опытно-экспериментальной деятельности. В статье уточнена сущность исследуемого понятия и обоснован авторский подход к его толкованию.

Ключевые слова: опытно-экспериментальная работа, эксперимент, метод исследования, исследовательская деятельность, инновационные педагогические технологии, инновационная деятельность.

V. Irza

post-graduate student of the department of Pedagogics of State Institute of Higher Education “Donbass State Pedagogical University”

TO THE DETERMINATION OF THE ESSENCE OF THE NOTION OF AN “EXPERIMENTAL WORK”

The article presents various theoretical and methodological scientists approaches to the definition of the notion essence of the “experimental work”. The content of this notion was studied; its main components such as research and experimental work were emphasized and analyzed. The role of the experimental work in the educational process was disclosed. It has been stressed that the experimental work is not only an innovative activity, but also as a research method. The article specifies the essence of this notion and the author’s approach to its definition.

Key words: *experimental work, experiment, research method, research activity, innovative educational technology, innovative activity.*

Постановка проблеми. На рубежі ХХ – ХХІ ст. відбулися суттєві зміни в соціально-економічному розвитку України, що викликало необхідність реформування освітньої сфери. Модернізація системи освіти пов’язана, перш за все, із упровадженням до навчально-виховного процесу інноваційних технологій, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, психолого-педагогічних теоріях та сучасних дидактичних принципах. Саме цим зумовлена увага сучасних педагогів-науковців, методистів та керівників освітніх установ до оновлення змісту освіти на

основі залучення вчителів до дослідно-експериментальної та наукової діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

Однак посилення уваги до організації дослідно-експериментальної роботи недостатньо підкріплене відповідним методичним забезпеченням, оскільки спостерігаються помилки у проведенні досліджень і плануванні експериментальної роботи. У зв'язку з цим виникає об'єктивна необхідність в удосконаленні понятійно-категоріального апарату дослідницько-експериментальної діяльності та уточнення сутності поняття “дослідно-експериментальна робота”.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Певні теоретичні і практичні аспекти дослідно-експериментальної роботи розглядали у своїх працях зарубіжні та вітчизняні дослідники. Визначені вимоги до планування, організації та здійснення дослідно-експериментальної роботи в інноваційній школі (Т.Наливайко); розглянуті наукові і практичні задачі, які розв'язує педагогічний колектив у процесі дослідно-експериментальної роботи (Ю.Бабанський, В.Краєвський, О.Кузибецький, О.Овчиннікова), організаційно-педагогічні основи підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до дослідно-експериментальної роботи (Ф.Ковкіна).

Багато уваги приділяється проблемі експериментування у школі. Дослідники підкреслюють необхідність єдності теорії і практики під час проведення педагогічного експерименту (Г.Воробйов, Б.Гершунський, В.Загвязинський, В.Журавльов та ін.). У серії робіт розглянуті сутність і зміст експерименту як методу наукового дослідження (В.Биков, О.Зіх, Б.Пахомов, М.Храмович та ін.), технологія планування наукового експерименту (Т.Голікова, Д.Кемпбелл, В.Налімов, Ч.Хікс та ін.), методологія педагогічного експерименту (С.Архангельський, М.Данилов, Л.Занков, А.Киверялг, В.Петрова, О.Піскунов, Я.Скалкова, М.Скаткін, Л.Спірін, Г.Щукіна та ін.), сутність формульованого експерименту (Ю.Громико, В.Давидов та ін.), організація і проведення дослідно-експериментальної роботи у школі (О.Моїсеєв, О.Новіков, М.Поташнік, Т.Шамова, В.Шаталов та ін.).

Постановка завдання. Метою статті є аналіз різних підходів вітчизняних і зарубіжних дослідників до тлумачення поняття “дослідно-експериментальна робота” задля визначення авторського погляду до його сутності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічній літературі дослідно-експериментальна робота розглядається як інноваційна діяльність вчителя, спрямована на створення нового виду педагогічної практики, що розвивається на основі науково-обґрунтованих педагогічних ідей та технологій (Є.Бондаревська, В.Зайцев, О.Казакова, О.Саранов, В.Серіков, М.Сергеєв, А.Тряпціна та ін.) [9].

Російський науковець М.Крицький пропонує таке визначення досліджуваної дефініції. Дослідно-експериментальна робота, на його думку, це форма організації та практичної реалізації інноваційної діяльності вчителя в школі, що спрямована на пошук якісно нових і ефективних шляхів цілеспрямованого конструювання цілісного навчально-виховного процесу з метою формування головної суспільної цінності – цілісної особистості учня [5].

Більш ґрунтовне визначення сутності поняття “дослідно-експериментальна робота” подає науковець К.Сісеров. Він зазначає, що дослідно-експериментальна робота виступає формою організації та практичної реалізації інноваційної діяльності вчителя в школі, що розвивається; спрямована на вивчення, проектування, науково-методичне обґрунтування цільових, змістових і процесуальних характеристик навчально-виховного процесу з метою відшукування якісно нових і ефективних шляхів формування цілісної особистості. На думку науковця, дослідно-експериментальна робота дозволяє вносити зміни в цільові, змістовні і процесуальні характеристики навчально-виховного процесу, тобто створювати абсолютно нову педагогічну практику, не характерну для існуючого рівня функціонування освітніх установ. Дослідно-експериментальна робота спрямована не тільки на отримання нового знання про навчально-виховний процес, але і на його застосування для зміни педагогічної практики на основі науково обґрунтованих педагогічних ідей та технологій. Дослідно-експериментальна робота, об’єднуючи науково обґрунтований експеримент з практичною діяльністю педагога, дає можливість не тільки перевіряти на практиці вироблені теоретичні положення. Тому дослідно-експериментальну роботу К.Сісеров розглядає як метод дослідження, який реалізує в інноваційній школі взаємодію педагогічної науки і практики [9].

Вітчизняний дослідник В.Пересипкін вважає дослідно-експериментальну роботу методом пізнання, що обумовлює в природних і керованих умовах вивчення педагогічного явища, пошук нових способів вирішення педагогічної проблеми на системному, локальному та модульному рівнях. Метою дослідно-експериментальної роботи, на його думку, є забезпечення переходу діяльності навчального закладу на якісно новий рівень відповідно до цілей особистісного розвитку учнів, соціальних вимог [8, с. 6].

Проте, на нашу думку, викладені вище означення не розкривають у повному обсязі зміст поняття “дослідно-експериментальна робота”.

Аналізуючи сутність категорії “дослідно-експериментальна робота”, слід у ньому визначити дві його складові: експериментальна та дослідна робота. У Положенні про експериментальну діяльність (експеримент) в

Академії педагогічних наук України експериментальна діяльність визначається як цілеспрямована робота з дослідної перевірки істинності, продуктивності та можливості застосування нових соціально значущих педагогічних і психологічних теорій, гіпотез, ідей, інновацій, а також апробації результатів наукових, науково-педагогічних досліджень, визначення їхньої достовірності та доцільності використання в освітньому процесі.

При визначенні понять “експериментальна робота” та “дослідна робота” більшість авторів використовують термін “дослідницька діяльність”. Дослідницька діяльність – особливий вид діяльності, що породжується у результаті функціонування механізму пошукової активності і будується на основі її дослідницької поведінки. Дослідницька діяльність містить у собі не лише пошук в умовах невизначеної ситуації, але й аналіз одержуваних результатів, оцінку розвитку ситуації, прогнозування відповідно до подальшого її еволюціонування, а також моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій [1, с. 127].

У Словнику психолого-педагогічних термінів і понять подано поняття “дослідницько-експериментальна діяльність”. Ця діяльність забезпечує систематичну науково-дослідницьку, експериментальну, конструкторську і винахідницьку діяльність учнівської та студентської молоді з різних галузей науки, техніки, мистецтва і культури та спрямовується на створення умов для творчого самовдосконалення, виявлення, розвитку та підтримки юних талантів і обдарувань [11, с. 34].

Виходячи з цього, експериментальна робота (експеримент) – це дослідницька діяльність, призначена для перевірки висунутої гіпотези, що розгортається у природних або штучних умовах, результатом якої є нове знання, що включає в себе виділення істотних факторів, які впливають на результати педагогічної діяльності [6, с. 18].

І.Дичківська визначає експеримент і як метод дослідження, який передбачає виділення істотних факторів, які впливають на результати педагогічної діяльності, дає можливість варіювати ними задля досягнення оптимальних результатів, і як контрольовану педагогічну діяльність, спрямовану на створення і апробацію нових технологій навчання і виховання, розвитку дітей, управління навчально-виховним закладом [2].

Деякі дослідники (В.Сластьонін, І.Саєв, Є.Шиянов) розглядають поняття “педагогічний експеримент”. Його характеризують як дослідницьку діяльність з метою вивчення причинно-наслідкових зв’язків у педагогічних явищах, яка передбачає дослідне моделювання педагогічного явища та умов його протікання; активний вплив дослідника на педагогічне явище; вимір відгуку, результатів педагогічного впливу і взаємодії; неодноразову відтворюваність педагогічних явищ і процесів [10].

Крім того, у словниках педагогічних термінів зустрічається поняття комплексного педагогічного експерименту. Це систематична дослідницька робота щодо перевірки нововведень з точним фіксуванням вихідних і кінцевих результатів, варіюванням фактів, що впливають на результат, навмисним створенням ситуацій розвитку [4].

Проаналізуємо другу складову досліджуваної категорії – дослідну роботу. У сучасній науково-педагогічній літературі є декілька підходів до її визначення. З одного боку, дослідна робота – це дослідницька діяльність в свідомо змінених умовах освітнього процесу, розрахована на отримання навчально-виховного ефекту з його подальшою перевіркою і оцінкою [12]. Відповідно дослідна педагогічна робота – спеціально організована дослідна робота, проведена за заздальгідь розробленою програмою або проектом [4].

Відомий радянський педагог М.Скаткін розглядає дослідну роботу як метод дослідження. Він уважає, що дослідна робота стає методом дослідження, якщо вона організована на основі здобутих наукою даних та відповідно до теоретично обґрунтованої гіпотези, перетворює дійсність, створює нові явища, супроводжується глибоким аналізом і висновками [3, с. 186].

Дослідну роботу академік О.Новіков визначає як метод внесення навмисних змін, інновацій в освітній процес в розрахунку на отримання більш високих його результатів з подальшою їх перевіркою та оцінкою. Проте він вважає, що дослідна педагогічна робота займає проміжне місце між вивченням і узагальненням передового досвіду і експериментом. Вона є засобом активного втручання дослідника в освітню практику. Однак дослідна робота дає тільки результати ефективності чи неефективності тих чи інших інновацій загалом, у сумарному вигляді. Які з факторів впроваджуваних інновацій дають більший ефект, які менший, як вони впливають один на одного – відповісти на ці питання дослідна робота не може. Для більш глибокого вивчення суті того чи іншого педагогічного явища, змін, що відбуваються в ньому, і причин цих змін, у процесі досліджень вдаються до варіювання умов протікання явищ і факторів, що впливають на них. Цій меті слугує саме експеримент [7, с. 54].

Отже, враховуючи дві складові поняття “дослідно-експериментальна робота”, більш-менш повне визначення подає сучасний науковець С.Трошков, який розглядає дослідно-експериментальну роботу в школі не тільки в якості методу дослідження, який виконує функцію засобу пізнання і отримання нового педагогічного знання, але і як різновид дослідницької педагогічної діяльності, яка є засобом перетворення дійсності, має у своєму активі весь спектр методів наукового дослідження, слідує в руслі передових традицій і тенденцій свого часу, сприяє вирішенню широкого кола нагальних проблем шкільної освіти [13].

Висновки. В існуючій вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі існує чимало підходів до визначення сутності поняття “дослідно-експериментальна робота”. Більшість вчених (Є.Бондаревська, В.Зайцев, О.Казакова, О.Саранов, В.Серіков, М.Сергєєв, А.Тряпїцина, М.Крицький, К.Сісеров) розглядають дослідно-експериментальну роботу як інноваційну діяльність вчителя, спрямовану на пошук нових і ефективних шляхів конструювання цілісного навчально-виховного процесу. На думку інших (В.Пересипкін), дослідно-експериментальна робота виступає в першу чергу в якості методу пізнання, який обумовлює пошук нових способів вирішення педагогічних проблем.

Слід зазначити, що дослідно-експериментальна робота є комплексним та інтегрованим поняттям, яке складається з двох основних компонент – дослідної та експериментальної роботи. Враховуючи це, дослідно-експериментальна робота – це дослідницька педагогічна діяльність з метою вивчення причинно-наслідкових зв’язків у педагогічних явищах, яка здійснюється в свідомо змінених умовах освітнього процесу, передбачає дослідне моделювання педагогічного явища та умов його протікання; спрямована на створення і апробацію нових технологій навчання і виховання, розвитку дітей, управління навчально-виховним закладом.

Література

1. Гончарук Т.В. Дослідницька діяльність як чинник реалізації творчого потенціалу старшокласників / Т.В.Гончарук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Зб. наук. праць. – Кам’янець-Подільський, 2011. – Вип. 15, книга 1. – С. 124–130.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М. : ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д : Издательский центр “МарТ”, 2005. – 448 с.
4. Краткий словарь терминов по психологии и педагогике / [авт.-сост. Юсов В.Т., Янаев С.И.]. – М. : АЭБ МВД России, 2005. – 73 с.
5. Крицкий М.А. Педагогический мониторинг опытно-экспериментальной работы как фактор развития инновационной школы : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Крицкий Максим Александрович. – Волгоград, 2003. – 147 с.
6. Куценко-Барскова Л.Б. Практикум по экспертизе инновационной деятельности в образовательных учреждениях : [учебно-методическое пособие] / Лидия Борисовна Куценко-Барскова. – СПб. : ЛОИРО, 2006. – 115 с.
7. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении : деловые советы / А.М.Новиков. – М. : АПО, 1998. – 130 с.
8. Пересипкін В. Планування та організація дослідно-експериментальної роботи у ПТНЗ / В. Пересипкін // Профтехосвіта. – К., 2012. – Вип. 6. – С. 6–11.
9. Сисеров К.А. Опытно-экспериментальная работа как условие развития инновационной школы : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Сисеров Константин Анатольевич. – Волгоград, 2001. – 225 с.

10. Сластенин В.А. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.

11. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи) / [уклад. Ю.В. Буган, В.І. Уруський]. – Тернопіль : ТОКІППО, 2001. – 179 с.

12. Современный образовательный процесс : основные понятия и термины / [авт.-сост. Олешков М.Ю., Уваров В.М.]. – М. : Спутник+, 2006. – 19 с.

13. Трошков С.Н. Опытнo-экспериментальная работа как средство становления проектировочных умений у руководителей школы : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Сергей Николаевич Трошков. – Екатеринбург, 2002. – 168 с.

В. Маторіна

аспірантка кафедри педагогіки Донбаського державного педагогічного університету

УДК 316.613-057.87:615.15

СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ СТУДЕНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ЗАКЛАДІВ: РЕАЛЬНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

У статті перераховано та проаналізовано соціально значущі якості, які потрібно формувати й розвивати у студентів навчальних фармацевтичних закладів. Визначено роль цих якостей щодо вирішення проблеми формування майбутнього фахівця-фармацевта.

Ключові слова: *особистість, соціально значущі якості, фармацевт, провізор.*

В. Маторина

аспірантка кафедри педагогіки Донбасского государственного педагогического университета

СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ УЧЕБНЫХ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ: РЕАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье приведены и проанализированы социально значимые качества, которые нужно формировать и развивать у студентов учебных фармацевтических заведений. Определена роль этих качеств в решении проблемы формирования будущего специалиста-фармацевта.

Ключевые слова: *личность, социально значимые качества, фармацевт, провизор.*

V. Matorina

postgraduate student of department of Pedagogy of Donbas State Pedagogical University

THE SOCIALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE STUDENTS OF THE PHARMACEUTICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: THE REAL STATE OF THE PROBLEM

The socially important qualities, which students of pharmaceutical educational institutions must have and develop, are stated and analyzed in the presented article. The role of the socially significant qualities in the formation of personality of the future specialist-pharmacist is defined.

Key words: *personality, socially important qualities, pharmaceuticals.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Вища освіта України спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи й рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

На сьогодні до випускника ВНЗ висувають вимоги як до професійної соціально компетентної особистості, оскільки освіта, отримана людиною в сучасних умовах, активно впливає на економіку, на соціальну й моральну складові життя спільноти. Такі вимоги обумовлені віковою специфікою молоді та особливостями етапу навчання. Саме під час професійного навчання у ВНЗ людина переважно завершує формування своєї життєвої позиції, тобто визначає ставлення до світу й особистого місця в ньому, здійснює перехід до усвідомленого саморозвитку й самовиховання. Тому перед викладачем ВНЗ поставлено складні завдання формування не лише професійних знань та умінь випускників, їх професійної спрямованості, а й формування та розвитку соціально значущих якостей особистості. Останнє набуває особливого значення щодо студентів фармацевтичних навчальних закладів: соціальна значущість професії фармацевта-провізора постійно зростає, оскільки професійна діяльність зумовлює розширення кола обов'язків, підвищує відповідальність за прийняті рішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання окресленої проблеми і на які спирається автор. Проблеми, пов'язані з формуванням соціально значущих якостей особистості, досліджували й досліджують психологи, педагоги, соціологи, філософи та інші науковці. Соціально-педагогічна література кінця ХХ – початку ХХІ ст. у контексті нашого дослідження представлена працями таких дослідників, як: В. С. Агеєва, Г. М. Андреевої, І. Б. Андрущак, О. О. Бодальова, В. О. Бодрова, Л. С. Виготського, Т. О. Воробйової, Л. Ю. Гордіна, К. М. Гуревича, Н. Я. Гутової, Л. Г. Дикої, Г. Г. Дилигентського,

О. І. Донцова, С. М. Єніколопова, Є. О. Климова, О. В. Козловського, О. О. Кремльової, Н. В. Кузьміної, Н. М. Лебедевої, В. П. Левкович, Б. Ф. Ломова, Є. О. Мілеряна, Л. М. Мітіної, О. В. Мудрика, Л. І. Мурадової, Л. І. Науменка, Л. А. Петровської, К. К. Платова, Б. Ф. Поршнева, В. О. Сластьоніна, Г. У. Солдатової, Т. Г. Стефаненко, Н. В. Тутубаліної, О. Т. Чижової, О. І. Шлягіної та ін. Ці наукові студії досить ґрунтовно досліджують теоретичні й практичні аспекти проблеми. Разом з тим, немає чіткого уявлення про те, які якості особистості треба вважати соціально значущими для студентів навчальних фармацевтичних закладів, на яких вікових етапах їх формування є найефективнішим, які педагогічні умови потрібно для цього створювати тощо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – схарактеризувати соціально значущі якості студентів навчальних фармацевтичних закладів, проаналізувати реальний стан досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Головним завданням сучасної вищої школи є підготовка спеціаліста високого рівня, який має науково аналізувати соціально важливі проблеми і процеси, володіти культурою мислення, вміти накопичувати нові знання, використовуючи новітні освітні технології, розуміє сутність та соціальне значення майбутньої професії тощо [5, с. 107]. Однією з найважливіших характеристик спеціаліста є комплекс соціально значущих якостей, якими він володіє та який дозволяє йому якісно здійснювати професійну діяльність.

Щоб зрозуміти зміст терміна *соціально значущі якості*, розглянемо окремі його компоненти та його зв'язок з іншими науково-педагогічними поняттями (матеріал для дослідження – словники та довідники з педагогіки, соціальної педагогіки, психології [1; 2; 4; 6; 7]).

У літературі зустрічаються такі терміни: *якості особистості*, *соціально значущі якості особистості*, *професійно значущі якості особистості*, *соціальні компетентності* тощо. Вони пов'язані між собою, але не є тотожними.

Під *особистістю* розуміють конкретну людину, носія свідомості, здатного до пізнання, перетворення навколишнього світу і взаємовідносин з іншими індивідами. У контексті нашого дослідження актуальним є поняття особистості І. С. Кона: особистість – це людський індивід як член суспільства; він узагальнює інтегровані в ньому соціально значущі риси [3, с. 61].

Якості особистості (як синонім використовують терміни *властивості особистості*, *риса особистості*) – це «сукупність усіх

соціально та біологічно обумовлених компонентів особистості, що зумовлюють її стійку поведінку в соціальному та природньому середовищі» [1, с. 39].

Звернемося до поняття *соціальний* (від лат. *socialis* – спільний, суспільний) – пов'язаний із життям та відносинами людей у суспільстві. Це назва всього, що пов'язано зі спільним життям людей, різними формами їх спілкування, зокрема, того, що відноситься до суспільства та має суспільний характер.

Соціальна компетентність (від лат. *competere* – зустріч) характеризується як здатність до міжособистісних відношень. З поняттям соціальної компетентності безпосередньо пов'язано формування нових поведінкових установок та ціннісних орієнтацій. Висока соціальна компетентність та високий соціальний інтелект відбивається в таких характеристиках: у готовності брати участь у спільному прийнятті рішень, бути відповідальним, самостійно приймати рішення, бути елементом у функціонуванні суспільних інститутів тощо [6].

У представленій ієрархії термінів-понять наступною термінологічною одиницею буде позначення *соціально значущі якості особистості* – «...сукупність елементів, певним чином пов'язаних між собою та зумовлених типом соціальної взаємодії особистості з іншими людьми в конкретних історичних умовах. До елементів, які утворюють соціально значущі якості особистості, відносяться: суспільно визначена мета діяльності особистості, норми й цінності, якими вона керується у процесі своєї діяльності; сукупність отриманих знань, яка дозволяє виконувати свої ролі та орієнтуватися в навколишньому світі; рівень освіти та фахової підготовки; соціально-психологічні особливості; активність та ступінь самостійності у прийнятті рішень» [7, с. 346–347].

Під терміном *соціально значущі якості особистості* розуміють також психічні явища конкретного суспільного індивіда, об'єкта й суб'єкта соціальних стосунків і історичного процесу, що проявляє себе у спілкуванні, в діяльності, в поведінці, і які реалізуються в певному соціумі (соціальній групі або у взаєминах з іншими людьми); у сукупності ці якості забезпечують соціально-конструктивне формування особистості, спрямоване на підготовку активного, соціально відповідального фахівця, прагнучого до безперервного розвитку й підвищення рівня своєї соціально-особистісної компетентності в соціокультурних умовах спрямованого до інноваційних змін суспільства [6].

Отже, розглянувши та проаналізувавши певну кількість термінів-понять щодо соціально значущих якостей, пропонуємо власне тлумачення: під соціально значущими якостями розуміємо *комплекс рис особистості, які визначають її життєву позицію, місце та роль у суспільстві, зв'язки з*

іншими особистостями та характеризують людину як носія морально-ціннісних принципів.

У роботі на підставі аналізу результатів соціологічного опитування чотирьох категорій респондентів досліджуються соціально значущі якості, притаманні професії фармацевта, з точки зору: 1) самих фармацевтів; 2) керівної ланки аптек; 3) студентів начальних фармацевтичних закладів та 4) покупців.

Учасникам опитування запропоновано створити портрет «ідеального» фармацевта, використовуючи не більше п'яти характеристик пріоритетних соціально значущих якостей. Наводимо результати опитування.

Група А. В опитуванні взяли участь 20 респондентів – представники керівної ланки фармацевтичних закладів м. Слов'янська Донецької області – директори аптек, завідувачі, заступники завідувачів аптек. Усього названо понад 40 соціально значущих якостей фармацевтів-провізорів (*високий рівень самоконтролю над емоціями, активність, ініціативність, динамічність, лабільність, акуратність у роботі, адекватна самооцінка, інтелігентність, комунікативна компетентність, нервово-психічна стійкість, обов'язковість, чіткість, оперативність дій, інформованість, уміння спілкуватися з клієнтами, здатність вирішувати конфліктні ситуації* тощо), серед яких пріоритетними є такі п'ять: *професійна компетентність, професійна дисципліна, працездатність, чесність, доброзичливість.*

Група Б. В опитуванні взяли участь 20 респондентів – студенти різних курсів медико-фармацевтичного факультету Національного фармацевтичного університету (м. Харків) та Слов'янського хіміко-механічного технікуму (спеціальність «Фармація»). Усього названо понад 40 соціально значущих якостей фармацевтів-провізорів (*ерудованість, комфортний психоемоційний стан, ввічливе ставлення до людей, толерантність, самостійність, почуття відповідальності за свої дії, організованість, зібраність, комунікабельність, інтерес до своєї фахової діяльності* тощо), серед яких пріоритетними є такі п'ять: *професійна компетентність, розумова працездатність, самовдосконалення, інформованість, чуйність.*

Група В. В опитуванні взяли участь 20 респондентів – співробітники аптек, аптечних кіосків та інших аптечних закладів. Усього названо понад 30 соціально значущих якостей фармацевтів-провізорів (*професіоналізм, акуратність, охайність, тактовність, енергійність, гуманність, витримка, уміння спілкуватися з клієнтами* тощо), серед яких пріоритетними є такі п'ять: *професійна компетентність, інформованість, стресостійкість, урівноваженість, чуйність.*

Група Г. В опитуванні взяли участь 20 респондентів – покупці ліків. Усього названо понад 20 соціально значущих якостей фармацевтів-провізорів (*доброзичливість, сумлінність, милосердя, тактовність, привабливість, чуйність, порядність, відповідальність, вихованість, ввічливість, уважність, витримка тощо*), серед яких пріоритетними є такі п'ять: *доброзичливість, витримка, професіоналізм, співчуття, чуйність*.

Проведений аналіз уможливив створення портрету «ідеального» фармацевта, якому притаманні такі соціально значущі якості особистості, як-от: *професійна компетентність (3+1; цифри означають загальну кількість позицій пріоритетних соціально значущих якостей), інформованість (2), працездатність (2; зокрема й розумова працездатність), чуйність (2), доброзичливість (2), професійна дисципліна (1), самовдосконалення (1), самостійність (1), чесність (1), витримка (1), стресостійкість (1), урівноваженість (1), співчуття (1)*.

Представимо результати соціологічного опитування в таблиці:

Група А <i>керівники аптек</i>	Група Б <i>студенти</i>	Група В <i>діючі фармацевти</i>	Група Г <i>покупці ліків</i>
професійна компетентність	професійна компетентність	професійна компетентність	доброзичливість
професійна дисципліна	розумова працездатність	інформованість	витримка
працездатність	самовдосконалення	стресостійкість	професіоналізм
чесність	інформованість	урівноваженість	співчуття
доброзичливість	Чуйність	самостійність	чуйність

Усі зазначені якості можна об'єднати у дві групи: 1) соціально значущі якості фахового спрямування (*фахова компетентність, інформованість, фахова дисципліна тощо*; усього 10 позицій, що складає відповідно 50 %); 2) соціально значущі якості морально-етичного спрямування (*чуйність, доброзичливість, урівноваженість тощо*; усього 10 позицій, тобто 50%).

Для керівного апарату аптечних закладів, провізорів, що практикують, і студентів-фармацевтів пріоритетними є соціально значущі якості фахового спрямування (для групи А і групи В → 3 позиції з 5; відповідно 60% проти 40%; для групи Б → 4 позиції з 5; відповідно 80% проти 20%); для користувачів аптек пріоритетними є соціально значущі якості морально-етичного спрямування (4 позиції з 5; відповідно 80% проти 20%).

Цим результатам соціологічного дослідження є, на нашу думку, об'єктивне пояснення. Фармацевти (керівники, підлеглі) на практиці переконалися в необхідності гармонійного поєднання фахових і моральних якостей особистості фармацевта-провізора. Для покупців ліків основними

є, безперечно, моральні якості фармацевта, його вміння вислухати, допомогти, підбадьорити. Студенти навчальних фармацевтичних закладів поки що вважають пріоритетним фахову підготовку, тобто формування й розвиток соціально значущих якостей професійного спрямування.

Висновки дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, як було зазначено вище, соціально значущі якості особистості – це комплекс рис особистості, які визначають її життєву позицію, місце та роль в суспільстві, зв'язки з іншими особистостями та характеризують людину як носія морально-ціннісних принципів. Для фармацевтів соціально значущими якостями слід вважати наступні: професійну компетентність, професійну дисципліну, працездатність, чесність, доброзичливість, інформованість, стресостійкість, самовдосконалення, витримку, співчуття, чуйність тощо. Вивчення реального стану проблеми дає змогу стверджувати, що для студентів-фармацевтів, провізорів, що практикують, та керівного апарату аптечних закладів пріоритетними є соціально значущі якості фахового спрямування (фахова компетентність, інформованість, фахова дисципліна тощо), для користувачів аптек важливі соціально значущі якості морально-етичного спрямування (чуйність, доброзичливість, урівноваженість тощо). Таким чином, сучасний фармацевт має об'єднувати обидві групи якостей водночас (фахового та морально-етичного спрямування) для того, щоб відповідати вимогам сьогодення. Метою подальших розвідок стануть дослідження шляхів формування й розвитку соціально значущих якостей у студентів навчальних фармацевтичних закладів.

Література

1. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике : учебное электронное текстовое издание / А. С. Воронин. – М., 2006. – 135 с.
2. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь : Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Калдыбович. – Минск : Хэлтен, 1998. – 399 с.
3. Кон И. С. Социологическая психология / И.С.Кон. – М. : Московский психолого -социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энциклоп., 2002. – 528 с.
5. Покушалова Л. В. Проблема качества подготовки современного специалиста / Л. В. Покушалова // Молодой ученый. – 2011. – № 2. Т. 2. – С. 107–109.
6. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
7. Соціологія : терміни, поняття, персоналії: навчальний словник-довідник для студентів / за ред. В. М. Печі. – К.–Львів, 2002. – 480 с.

Є. Маторін

аспірант кафедри педагогіки Донбаського державного педагогічного університету

УДК 37:005

ДО ПИТАННЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ І ПРАКТИЧНИХ АСПЕКТІВ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ У МЕНЕДЖМЕНТІ ОСВІТИ

У статті охарактеризовано підходи науково-педагогічного менеджменту, а саме: системно-ситуаційний, маркетинговий, антикризовий. Визначено їх роль у вирішенні проблеми формування фахової компетентності майбутнього менеджера освіти.

Ключові слова: *менеджмент освіти, педагогічний менеджмент, менеджер освіти, загальнопедагогічний підхід, підходи педагогічного менеджменту.*

Е. Маторин

аспірант кафедры педагогики Донбасского государственного педагогического университета

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ В МЕНЕДЖМЕНТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье охарактеризованы подходы научно-педагогического менеджмента, а именно: системно-ситуационный, маркетинговый, антикризисный. Определена их роль в решении проблемы формирования профессиональной компетентности будущего менеджера образования.

Ключевые слова: *менеджмент образования, педагогический менеджмент, менеджер образования, общепедагогический подход, подходы педагогического менеджмента.*

E. Matorin

postgraduate student of department of Pedagogy of Donbas State Pedagogical University

TO THE QUESTION OF THEORETICAL METHODOLOGICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF MODERN SCIENTIFIC APPROACHES IN EDUCATION MANAGEMENT

The approaches of scientific pedagogical management such as system-situational, marketing and crisis management are characterized in the article. Its function in the problem solution of formation of professional competence of future education manager is determined.

Keywords: education management, pedagogical management, education manager, general pedagogical approach, approaches of pedagogical management.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Основною метою освіти нині є формування всебічно розвиненої особистості як основної цінності суспільства, подальше підвищення якості освітніх послуг та рівня управління галуззю, виховання громадянина і фахівця для всіх сфер життєдіяльності суспільства, що стимулює використання під час підготовки вчителя на всіх її освітньо-кваліфікаційних рівнях провідних ідей світового й національного значення. Насамперед це є важливим для підготовки вчителя як менеджера освіти, адже у національній системі освіти залишається однією з провідних тенденція поповнення кадрового управлінського резерву саме з кращих учителів. Одним із важливих завдань порушеної проблеми є всебічний аналіз теоретико-методологічних і практичних аспектів сучасних наукових підходів у менеджменті освіти, комплекс яких виступає методолого-теоретичним підґрунтям вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутнього менеджера освіти в педагогічному ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання окресленої проблеми й на які спирається автор. Теоретико-методологічні й практичні аспекти сучасних наукових підходів у менеджменті освіти розроблено в працях І. Ансоффа, В. Афанасьєва, А. Маслоу, М. Мескона, М. Альберта, Р. Блейка, А. Богданова, Дж. Мутона, П. Друкер, Ф. Хедоурі та ін. В Україні цю проблему досліджували Б. Андрушків, Г. Дмитренко, А. Гошка, В. Луговий, Ф. Хміль, О. Цокур, В. Шаркунова та ін. Вітчизняні вчені застосовують теоретичні підходи, підґрунтям яких є досягнення вітчизняної школи управління та здобутки світового менеджменту.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – аналіз підходів науково-педагогічного менеджменту освіти, а саме: системно-ситуаційного, маркетингового, антикризового, а також визначення їх ролі у вирішенні проблеми формування фахової компетентності майбутнього менеджера освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. При вирішенні завдання дослідження виокремлено провідні наукові підходи: а) загальнопедагогічні – особистісний, діяльнісний, компетентнісний; б) підходи науково-педагогічного менеджменту – системно-ситуаційний, маркетинговий, антикризовий.

Системно-ситуаційний підхід передбачає дослідження управлінських процесів і явищ як систем. Під системою управління

розуміють сукупність взаємопов'язаних елементів, якій притаманні ті властивості, яких не мають їх складові [6]. Системний аспект підходу засновано на комплексному аналізі, що передбачає декомпозицію системи, тобто її розподіл на складові; аналіз кожного з елементів; визначення найбільш значущих елементів, що характеризують систему загалом; створення рекомендацій щодо удосконалення функціонування системи.

За допомогою системного аналізу складний об'єкт управління освітою розглядають як взаємодію простих, доступних для вивчення елементів. Він є окреслення альтернативних варіантів управлінських рішень, їх характеристики, співставлення варіантів за певними критеріями ефективності. Системний аналіз у менеджменті освіти передбачає, здебільшого, дослідження організації й середовища, в якому ця організація існує у взаємозв'язку. Дослідники виокремлюють дві основні системи: закриті й відкриті. Закрита система має сталі межі. Усі управлінські системи, зокрема й освіта та її структурні елементи, належать до відкритих систем. Енергія, інформація, матеріали, послуги – це об'єкти взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, від якого ця адаптована система залежить. Результатом розширення меж застосування системного підходу й аналізу є програмно-цільове управління, що забезпечує чітке визначення цілей, створення програм для оптимального їх досягнення, виділення необхідних ресурсів для реалізації цих програм і формування організаційних структур, які здійснюють керівництво з виконання таких програм [1].

Системний аспект підходу переважно доповнений ситуаційним, за якого кожен ситуацію розглядають як сукупність конкретних обставин, які значно впливають на організацію в певний час [8]. Це забезпечує визначення інваріантності специфічних прийомів, які використовує менеджер для ефективного досягнення цілей організації, дозволяє пов'язати конкретні прийоми й концепції з конкретними ситуаціями, визначити важливі складові кожної ситуації та їх вплив на ефективність діяльності. Підставою використання ситуаційної складової підходу є альтернативність досягнення спільної мети при прийнятті чи реалізації управлінських рішень (планів, програм), а також аналіз і прогнозування непередбачуваних обставин, які впливають на ситуацію.

Конкретні ситуації визначають за такими ознаками: а) за змістом – технічні, економічні, політичні, організаційні, психологічні, педагогічні тощо; б) за видом управлінського рішення – стратегічні, оперативні, тактичні; в) за ресурсами; г) за методами і способами реалізації [2; 3].

Ситуаційний аспект підходу передбачає існування внутрішніх і зовнішніх ситуаційних змінних. Внутрішні змінні притаманні внутрішньому середовищу організації (цілі, завдання, структура, технологія, люди), вони є контрольованими, їх вирішення визначає,

наскільки ефективна або результативна стратегія організації (підрозділ, навчальний заклад) порівняно з іншими. Зовнішні змінні умотивовує зовнішнє середовище організації. Чинники впливу зовнішнього середовища поділяють на дві основні групи: 1) середовище безпосереднього впливу містить аспект прямої взаємодії з іншими організаціями в цій системі: трудові ресурси, закони й установи державного регулювання, споживачі послуг, конкуренти, матеріально-фінансове забезпечення тощо; 2) середовище опосередкованої дії – чинники, які не мають прямого впливу, але суттєво впливають на діяльність організації: політичну й соціокультурну, стан економіки, міжнародні події, науково-технологічний прогрес, громадські аспекти управління та їх специфіку в конкретному регіоні.

Актуальними методологічними підходами наукового менеджменту як теорії управління суспільними й бізнесовими організаціями на межі тисячоліть учені вважають антикризовий і маркетинговий.

Маркетинговий підхід учені визначають як методологічну орієнтацію керованої підсистеми на споживача. «Маркетинг – вид діяльності людей, спрямований на задоволення потреб засобом обміну» [4, с. 9]. Підвалинами цього підходу є такі пізнавальні операції, як: «...виявлення потреб споживача, розробка необхідних товарів і послуг, встановлення на них адекватної ринкової ціни, налагодження системи їх розподілу й ефективного стимулювання...» [там само, с. 8]. До основних принципів освітнього маркетингу зараховують обґрунтований вибір мети і стратегії підприємства, структури закладу; застосування комплексного підходу в координації цілей і стратегії організації; оптимальне поєднання централізованого й децентралізованого засад в управлінні [7].

Реалізаційними функціями маркетингу є: максимальне врахування ринкового попиту й потреб споживачів освітніх послуг; визначення асортименту та специфіки видів освітніх послуг; розроблення маркетингової політики на підставі визначення ціни, змісту, рентабельності освітніх послуг, результатів бізнесової діяльності з їх упровадження [4].

Освітні послуги мають типові характеристики, які впливають на створення маркетингових програм при організації освіти: абстрактність – послуги неможливо побачити, спробувати на смак, почути чи понюхати до моменту отримання; постійний зв'язок з джерелом – така ж послуга буде вже різномаркованою, якщо її отримати в іншому навчальному закладі чи установі освіти; динамічність якості – амплітуда якості послуг має широкий діапазон залежно від її створювачів і постачальників, а також від часу й місця надання; послуги мають бути надані фахівцями; нестабільність – послугу неможливо надавати довго в незмінному вигляді,

бо попит коливається, перед освітою постає проблема постійного удосконалення старих і пошуку нових конкурентоздатних послуг.

Специфічними ознаками освітніх послуг є також їх висока інформаційна насиченість та необхідність поглибленої індивідуалізації щодо потреб і запитів конкретного замовника – учня, сім'ї, спільноти. Це інколи призводить до кризових освітніх явищ: перевантаження учнів навчальним матеріалом, і як результат – втрата інтересу до отримання нових знань; до виникнення нагальних проблем щодо організації виховної роботи, що потребує оволодіння технологіями антикризового менеджменту [5].

Антикризовий підхід – особливий методологічний підхід, що є на сьогодні актуальним. Постійний потік інформації, динамічна економіка призводять до загострення конкуренції на ринках і можливості виникнення кризової ситуації у будь-якому місці й у будь-який час. У таких умовах набуває особливого значення антикризовий менеджмент, під яким розуміють систему управлінських заходів, спрямованих на вихід навчального закладу (установи, структури) з кризової ситуації; особливу сукупність методів управління, що використовують з метою попередження кризової для освітнього бізнесу ситуації [8].

Основним діячем у кризовій ситуації є антикризовий керівник (менеджер), якому повинна бути притаманна сукупність необхідних знань з таких наукових галузей: стратегічний й корпоративний менеджмент, психологія, педагогіка, конфліктологія, фінанси, теорія освітніх систем, математичне моделювання, статистичні методи, інвестиційне проектування, правові основи діяльності організації, інноваційний менеджмент, педагогічні технології тощо. Це забезпечить суб'єкт-суб'єкту взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу, повну самореалізацію й саморозвиток особистості учня, вчителя й менеджера; гармонізацію потреб особистості з вимогами й можливостями регіональних сегментів ринку освітніх послуг; поглиблення рівня та якості спеціальної управлінської підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Висновки дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, при розв'язанні завдань нашої роботи окреслено провідні наукові підходи: загальнопедагогічні та підходи науково-педагогічного менеджменту, які є творчо адаптованими до теми дослідження на підставі використання сучасних ідей безперервності освіти особистості, неперервності усіх освітньо-кваліфікаційних етапів підготовки, її індивідуально-особистісної й гуманістичної зорієнтованості, професіоналізації всіх аспектів розвитку та самотворення фахівця з менеджменту освіти як інтегровані наукові засоби узагальнення й вирішення проблеми наукових підходів у менеджменті освіти.

Література

1. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент : цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посібник / Г. А. Дмитренко. – К. : ІЗМН, 1996. – 140 с.
2. Друкер П. Задачі менеджмента в ХХІ веке / П. Друкер. – М. : Изд. дом «Вильямс», 2001. – 270 с.
3. Друкер П. Як забезпечити успіх у бізнесі : новаторство і підприємство ; пер. з англ. В. С. Гуля / П. Друкер. – К. : Україна, 1994. – 319 с.
4. Котлер Ф. Основы маркетинга ; пер. с англ. / Ф. Котлер. – М. : Ростинтэ, 1996. – 704 с.
5. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : монографія / Любов Миколаївна Кравченко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 422 с.
6. Кравченко Л. М. Сукупність теоретичних підходів дослідження менеджменту освіти / Л. М. Кравченко // Зб. наук. праць ПДПУ імені В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». – 2005. – Вип. 7(46). – С. 13–27.
7. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті : навч. посібник. – 2-ге вид., допрацьоване / Василь Васильович Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с.
8. Хміль Ф. І. Менеджмент організацій в умовах трансформації економіки України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра екон. наук : спец. 08.06.02 «Підприємництво, менеджмент та маркетинг» / Федір Іванович Хміль. – К., 1998. – 32 с.

Є. Пірус

старший викладач кафедри алгебри, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

М. Бутиріна

старший викладач кафедри промислових технологій, кандидат педагогічних наук, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 004:378.14

ВИКОРИСТАННЯ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕСТУВАННЯ

У статті висвітлено сучасний стан проблеми реалізації педагогічного тестування засобами програмного забезпечення; розглянуто основний WEB-інструментарій для реалізації проведення, аналізу складності та обробки результатів педагогічних тестів; вказано основні переваги та недоліки WEB-технологій для створення структур педагогічних тестів.

Ключові слова: педагогічний тест, веб-технології, дистанційне навчання, модульне динамічне об'єктно-орієнтоване середовище, навчально-виховний процес.

Е. Пирус

старший преподаватель кафедры алгебры, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

М. Бутырина

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры промышленных технологий, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

В статье рассмотрено современное состояние проблемы реализации педагогического тестирования средствами программного обеспечения; рассмотрен основной WEB-инструментарий для реализации проведения, анализа сложности и обработки результатов педагогических тестов; указано основные преимущества и недостатки WEB-технологий для создания структур педагогических тестов.

Ключевые слова: *педагогический тест, web-технологии, дистанционное образование, модульная динамическая объектно-ориентированная среда, учебно-воспитательный процесс*

Ie. Pirus

senior lecturer of chair of algebra, SHEI «Donbass State Teaching's Training University»

M. Butyrina

the candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of chair of industrial technologies, SHEI «Donbass State Teaching's Training University»

USE OF WEB-TECHNOLOGIES FOR IMPLEMENTING PEDAGOGICAL TESTING

In the article there is considered the current state of the problem of implementation of pedagogical testing by software means; there is considered the main WEB-instruments for implementation of conduct and analysis of complexity and handling of the results of pedagogical tests; there are identified the basic advantages and disadvantages of WEB-technologies to create the structures of pedagogical tests.

Keywords: *pedagogical test, web technologies, distance learning, modular dynamic object-oriented environment, the educational process*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Перші наукові праці з теорії тестів з'явилися в закордонній літературі на початку ХХ століття на стику так званих поведінкових наук (психології, соціології, педагогіки та інших). Закордонні психологи називають науку про тести психометрикою, а педагоги – способом педагогічного вимірювання. На сучасному етапі в Україні загальної назви науки про тести немає, хоча застосування Болонської системи в вищій школі та проведення

зовнішнього незалежного оцінювання в Україні потребує створення банку даних питань для проведення оцінювання знань слухачів, студентів. Тобто, досить широке використання тестування для контролю знань учнів навчальних закладів будь-якого рівня акредитації вимагає детальнішого дослідження цього методу з точки зору залучення до тестування комп'ютерних технологій.

Для дослідження якості освіти часто застосовують поняття педагогічного тесту [1], який визначають як систему завдань наростаючої складності, специфічної форми, що дозволяє якісно та ефективно вимірювати рівень та оцінювати якість підготовки учнів. Використання комп'ютерної техніки у навчальному процесі призвело до того, що комп'ютер з свого початкового стану «обчислювача» поступово переходить в інший стан «тьютора» та помічника у перевірці знань з будь-якого предмета. Крім того застосування комп'ютерних технологій (зокрема WEB-технологій), значно спрощує проведення процедури тестування, прискорює та об'єктивізує обробку та аналіз результатів тестування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з розв'язання даної проблеми. В.С. Аванесов розглядає поняття «педагогічного тесту» як методу педагогічного вимірювання [1]. Проблеми сучасних засобів оцінювання результатів навчання висвітлено Самилкіною Н.М. [7]. Ащепкова Л.Я. [2] у своїх працях досліджує проблему конструювання тестових завдань та обробки результатів дослідження, а також приділяє значну увагу поняттям статистичних характеристик тесту, якості тесту (надійність, валідність) та ефективності тесту. Опис та аналіз комп'ютерних програм, які можуть бути використані під час організації тестування серед студентів, учнів, слухачів, зустрічається у дослідженнях Орел К. [4] та Прохорова О. [6]. Плотніков П.В. узагальнив досвід педагогів та програмістів на прикладі створеної ним системи тестування зі спеціальної підготовки «Педагогіка» [5].

Формулювання цілей статті. Для вивчення проблем реалізації педагогічних тестів засобами WEB-технологій доцільно дослідити переваги та недоліки використання новітніх технологій для створення, збереження, відображення текстів педагогічного тесту, обробки результатів тестування та подальшого аналізу складності педагогічного тесту, а також доступності результатів тестування для випробуваного та інших учасників навчального процесу. Дослідження змісту сучасних WEB-технологій дозволяє сконцентрувати роботу на розвиток інформаційної культури викладачів та тьюторів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Застосування педагогічного тестування зараз тісно пов'язане з проблемою

комп'ютеризації системи освіти. За своєю значимістю ця проблема вийшла на перше місце в педагогічній науці. Практична необхідність застосування інформаційних технологій в організації навчального процесу, надає актуальності проблемі комп'ютеризації освіти, виводить її на перше місце серед першочергових завдань сучасної педагогічної науки. [7]

Проблемі педагогічного тестування наразі приділяють велику увагу, зокрема, у відомій Інтернет-енциклопедії «Вікіпедія» педагогічному тестуванню відведено розділ [8], в якому подається класифікація видів тестів, форми тестових завдань, функції тестів, а також наведено основні переваги та недоліки у порівнянні з іншими формами контролю знань.

Дослідженнями якості ефективності навчання займаються і міжнародні організації, наприклад **TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study)** – моніторингове дослідження якості математичної та природничої освіти та **PISA (Programme for International Student Assessment)** – міжнародна програма для оцінювання компетентності випускників основної школи. Проблемами комп'ютерних реалізацій педагогічних тестів займався багато авторів та фірм. Але на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та комп'ютерних технологій для реалізації педагогічних тестів у галузі освіти найкращими є WEB-технології. Серед найпопулярніших WEB-технологій, які можуть бути застосовані для створення тестів та обробки їх результатів є скриптові мови веб-програмування та системи електронного навчання (LMS).

Розглянемо кожну з цих технологій окремо та вкажемо їх переваги та недоліки для реалізації тестів та їх подальшого аналізу.

Мова HTML з елементами JavaScript.

Мова HTML дозволяє досить ефективно реалізувати системи педагогічних тестів, яскравим прикладом чого є реалізація тестових завдань з «Педагогіки» П.В. Плотніковим, що показано у його праці «Тестові завдання з «Педагогіки»» [5]. Основними перевагами цієї мови програмування є відсутність необхідності спеціального навчання для користування мовою HTML, тобто, оформлення веб-сторінок (елементи програмування) може бути заміненим звичайним набором тексту за допомогою спеціальних веб-редакторів. Отже, для організації тестування у зазначеній мові педагогу достатньо володіння хоча б елементарними навичками при роботі з текстовим процесором з офісних додатків Microsoft Word.

Наведемо невеликий приклад коду для реалізації різних типів питань: (приклади закритих завдань)

```
<DIV class=lightfon>
```

У більшості питань необхідно обрати один вірний варіант з кількох можливих, наприклад:

```

<FORM>
  <INPUT TYPE="radio" name="pr1"><B class="nom">a).</B>
<B>Перший варіант</B><BR>
  <INPUT TYPE="radio" name="pr1"><B class="nom">б).</B>
<B>Другий варіант</B><BR>
  <INPUT TYPE="radio" name="pr1"><B class="nom">в).</B> <B>Третій
варіант</B>

```

```
</FORM>
```

```
</DIV>
```

```
<BR>
```

```
<DIV class="lightfon">
```

У деяких питаннях треба зазначити всі вірні варіанти, наприклад:

```

<FORM>
  <INPUT TYPE="checkbox"><B class="nom">a).</B> <B>Перший
варіант</B><BR>
  <INPUT TYPE="checkbox"><B class="nom">б).</B> <B>Другий
варіант</B><BR>
  <INPUT TYPE="checkbox"><B class="nom">в).</B> <B>Третій
варіант</B>

```

```
</FORM>
```

```
</DIV>
```

```
<BR>
```

```
<DIV class="lightfon">
```

Деінде треба обрати варіант із списку варіантів, наприклад:

```

<FORM>
<SELECT>
  <OPTION><B class="nom">a).</B> <B>Перший варіант</B>
  <OPTION><B class="nom">б).</B> <B>Другий варіант</B>
  <OPTION><B class="nom">в).</B> <B>Третій варіант</B>
</SELECT>

```

```
</FORM>
```

```
</DIV>
```

Перевагою такої реалізації є можливість досить швидкої заміни контенту питання тесту, можливість додавання нового питання, можливість опитувати велику кількість досліджуваних в залежності від кількості комп'ютерних робочих місць (навіть на віддалених комп'ютерах по локальним мережам).

Але в такій реалізації педагогічного тесту є велика кількість **недоліків**, основним з яких є:

– неможливо різним досліджуваним задати питання в різній послідовності з різним порядком варіантів відповіді (наприклад, для

питань в закритій формі), тобто при такій реалізації питання для всіх йдуть в одному і тому ж порядку (є можливість підказок з боку інших досліджуваних);

– неможливість зберігати результати тестування для подальшої обробки або зберігаються тільки кінцеві результати тестування, не має можливості проаналізувати складність кожного запитання (визначити валідність усіх питань тесту);

– складність використання медійних (фрагменти малюнків, графіки, діаграми, відео, звук) матеріалів як елементів запитань педагогічного тесту;

– складність реалізації часового обмеження проходження тесту.

Мова PHP з елементами SQL-запитів.

Така реалізація тестів останнім часом дуже поширена. Основними **перевагами** такої реалізації, є те що всі тексти питань, необхідні наглядні матеріали (графіки, діаграми, флеш-ролики, відеоролики) зберігаються у спеціально створених базах даних, які використовують структуру SQL-запитів і можуть бути доступні за необхідності.

Основними **недоліками** такої реалізації є:

– необхідність знань скриптової мови PHP та структури SQL-запитів та володіння навичками адміністрування вище вказаного програмного забезпечення (додаткова підготовка педагога);

– необхідність установки на комп'ютер додаткового програмного забезпечення, зокрема, серверних програм Apache, Php, MySql або PostgreSQL, тобто перетворення комп'ютера на Веб-сервер;

– необхідність встановлення додаткового програмного забезпечення для аналізу складності питань педагогічних тестів та обробки загального результату проходження тестів.

Тому останнім часом все інтенсивніше застосовують системи електронного тестування та системи дистанційного навчання.

До першого виду систем належить, наприклад, система «INDIGO» (<http://indigotech.ru/>). Дана система дозволяє автоматизувати процес тестування та обробки результатів, який можна використовувати для широкого спектру завдань. Основною перевагою системи є можливість роботи в локальній мережі та в мережі Інтернет.

Недоліком такої системи є необхідність купувати ліцензійний ключ для повноцінного функціонування системи. Демонстраційний ключ діє тільки протягом 2 тижнів.

Серед найпопулярніших безкоштовних систем дистанційної освіти можна назвати такі: ILIAS, MOODLE. Обидві системи з відкритим кодом (Open Source), які дозволяють редагувати й змінювати програмний код відповідно до потреб.

Прикладом використання системи ILIAS – запровадження її використання в навчальний процес Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Система MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне динамічне об'єктно-орієнтоване середовище для навчання) – це програмний комплекс для організації дистанційного навчання в мережі Internet – активний продукт, що діє і розвивається.

На сьогодні для студентів фізико-математичного та технологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету, при вивченні багатьох дисциплін використовується зареєстрований для навчальних цілей персональний портал <http://moodle.pirus.org.ua/>, результати тестувань якого активно використовуються авторами статті для вдосконалення викладання навчальних дисциплін [3]. Перевагою даної системи є збереження в спеціально створеній базі даних всіх текстів банку запитань та необхідних результатів тестування, аналізів та діаграм складності питань тесту.

Ще одним яскравим прикладом розвитку системи дистанційного навчання MOODLE в Україні є проведення першої всеукраїнської науково-практичної конференції «MoodleMoot Ukraine 2013», «Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle», яку планується провести в Київському національному університеті будівництва і архітектури, 30-31 травня 2013 р. (<http://2013.moodlemoot.in.ua/>).

Недоліками всіх систем дистанційного навчання є підготовка тьюторів та адміністраторів для роботи в системі або необхідність додаткової підготовки педагогів, що необхідно враховувати під час підготовки сучасних педагогів у навчальних планах.

Висновки. Для створення комп'ютерних педагогічних тестів та для інтенсифікації процесу обробки результатів тестування важливо підготувати висококваліфікованих фахівців, які здатні не тільки до складання тестових завдань для контролю знань з певного предмета, теми але і до WEB-реалізації структури питань педагогічних тестів. Отже, наявність у педагога навичок використання інформаційної системи в навчальному процесі є ключовою проблемою сучасної педагогічної підготовки майбутніх спеціалістів.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та комп'ютерних технологій для реалізації педагогічних тестів у галузі освіти найкращими є WEB-технології. Серед найпопулярніших WEB-технологій, які можуть бути застосовані для створення тестів та обробки їх результатів є скриптові мови web-програмування та системи електронного навчання (LMS).

На нашу думку, система MOODLE на сьогоднішній день має найбільшу популярність серед навчальних закладів України, є найбільш

зручною у організації дистанційного навчання та має ряд переваг, які сприяють реалізації педагогічного тестування у навчальних закладах всіх рівнів акредитації.

Література

1. Аванесов В.С. Определение педагогического теста / Вадим Сергійович Аванесов // Управление школой. – 1999. № 29.
2. Ащепкова Л.Я. Конструирование тестовых заданий и обработка результатов тестирования / Лариса Яківна Ащепкова – Владивосток, 2003, [Електронний ресурс] <http://kpmiit.wl.dvgu.ru>
3. Бутиріна М.В. Сучасні засоби розвитку інформаційної культури студентів / М.В. Бутиріна, Є.М. Пірус // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / (за загальною редакцією професора В.І. Сипченко) – Слов'янськ: СДПУ, 2012.– Вип. LX. – Ч. II. – С. 42-50
4. Орел Е. Создание тестов и компьютерное тестирование. [Електронний ресурс] / Катерина Орел, Олександр Прохоров // Компьютер Пресс. – 2006 г. №7 – Режим доступу: <http://www.compress.ru> (на 30.03.2013)
5. Плотніков П.В. Тестові завдання зі спеціальної підготовки «Педагогіка» / Петро Васильович Плотніков – Донецьк, 2002
6. Прохоров А. Программы для создания тестов и проведения тестирования. [Електронний ресурс] / Олександр Прохоров – КомпьютерПресс (24.11.2005) – Режим доступу: <http://www.compress.ru>
7. Самылкіна Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения / Наталія Миколаївна Самилкіна – М.: Бинум, Лаборатория знаний, 2007. – 172с.
8. Педагогическое тестирование [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki>

М. Пшеничних

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

Т. Пшеничних

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

УДК 378. 14

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто науково-дослідну підготовку майбутнього вчителя як частину його професійної підготовки і як необхідний компонент усього навчально-виховного процесу в університеті. Підкреслено, що науково-дослідна робота формує основи культури самоосвіти як складової підготовки студентів до творчої праці.

Ключові слова: науково-дослідна робота, творча діяльність, педагогічна діагностика, психолого-педагогічні дисципліна.

М. Пшеничных

*старший преподаватель кафедры музыки и хореографии ГВУЗ
«Донбасский государственный педагогический университет»*

Т. Пшеничных

*старший преподаватель кафедры музыки и хореографии ГВУЗ
«Донбасский государственный педагогический университет»*

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается научно-исследовательская работа будущего учителя как часть его профессиональной подготовки и как необходимый компонент всего учебно-воспитательного процесса в университете. Подчеркнуто, что научно-исследовательская работа формирует основы культуры самообразования как составной части подготовки студентов к творческому труду.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, творческая деятельность, педагогическая диагностика, психолого-педагогическая дисциплина.

М. Pshenichnyh

*lecturer in music and choreography State high educational establishment
«Donbass State Pedagogical University»*

Т. Pshenichnyh

*lecturer in music and choreography State high educational establishment
«Donbass State Pedagogical University»*

SCIENTIFIC-RESEARCH WORK OF THE FUTURE TEACHER AS A NECESSARY COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING

The article discusses the research work of the future teacher as part of his training as a necessary component of the educational process at the university. Emphasized that scientific research forms the basis of self-culture as an integral part of preparing students for creative work.

Keywords: scientific research, creative activity, teaching, diagnosis, psychological and pedagogical discipline.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасне суспільство все більше усвідомлює свою залежність від якості освіти, бо рівень і система знань істотно впливають на ефективність діяльності людини в соціумі. Для побудови в Європі конкурентоспроможної світової

економічної системи та суспільства, у основі якого лежать знання, необхідно створити високоефективну систему ВНЗ, які здобудуть міжнародне визнання своєї діяльності.

Серед найголовніших вимог до підготовки кадрів – вимоги розвитку спеціаліста творчого, ініціативного, який має організаторські навички й уміння спрямовувати діяльність свого підрозділу на вдосконалення технологічного процесу через запровадження у практику нових досягнень наукової й технічної думки. Неодмінною умовою виконання цієї вимоги є широке залучення студентів вищих навчальних закладів до науково-дослідної роботи, безпосереднє включення їх до сфери наукового життя.

Професія вчителя пред'являє особливі вимоги до людини. Випускники педагогічного вузу повинні володіти методами науково-дослідного процесу, уміти оперативно і правильно знаходити форми й методи роботи з учнями. Ці вимоги можуть бути реальними лише за умови високої теоретичної та практичної підготовки вчителя. Одним із засобів цієї підготовки і є науково-навчально-дослідна робота студентів. Складні завдання, розв'язувати які в майбутньому належить сучасним школярам, вимагають, щоб учитель піднімав свою працю до рівня творчості.

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. Науково-дослідницька діяльність студентів є одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки й виховання спеціалістів із вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу.

Творча особистість є сьогодні предметом дослідження педагогіки творчості. Проблема творчої особистості знаходиться в центрі уваги багатьох педагогів та психологів: В.Андреев, Д.Богоявленська, В.Загвязинський, П.Кравчук, Я.Пономарьов, С.Сисоева, Т.Сущенко. Усі вони підкреслювали, що творча особистість – це такий тип людини, якій притаманна стійка, високорівнева спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, що виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, які дозволяють їй досягти прогресивних, соціально і особистісно значущих творчих результатів в одному або декількох видах діяльності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї статті є висвітлення загальних рекомендацій щодо організації науково-дослідної роботи студентів і значення останньої в підготовці їх до творчої педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Педагогічна

творчість неодмінно припускає дослідницький підхід до виховання. З іншого боку – дослідницька робота розглядається як засіб розвитку обдарувань, здібностей студентів, їхнього мислення. Уже сьогодні наукова методика вивчення учнів є і більш точною, і більш доцільною, ніж традиційні спостереження, співбесіди з батьками та учнями. Сучасному вчителю потрібна й наукова логіка під час аналізу педагогічної ситуації, під час вироблення правильного педагогічного рішення. Не менш важливо знати провідні ідеї сучасної вітчизняної та зарубіжної педагогіки, щоб узагальнювати і правильно сприймати передовий педагогічний досвід. Неймовірно складний і сам виховний процес. Тут потрібно врахувати безліч впливів і визначити стратегію й тактику виховного процесу. І знову неможливо обійтися без дослідних якостей, таких, як прогнозування явищ, встановлення основних взаємодій, зв'язків, відносин, знаходження головного тощо. Щоб усе це зробити на належному рівні, дуже потрібен дослідницький підхід у вузівському навчанні.

Науково-дослідна робота студентів передбачає розв'язання таких завдань: активізувати пізнавальну діяльність студентів у навчальному процесі, домагаючись цим високої якості навчання; підготувати студентів до можливої дослідної праці; виховувати творчий підхід до майбутньої професійної діяльності.

Праця сучасного вчителя поєднує діяльність педагога й дослідника. Комплексний підхід до виховання вимагає розв'язати одночасно кілька виховних завдань на основі творчої педагогічної праці, у силу його складності доводиться видозмінювати свою роботу. Для підвищення ефективності виховної роботи вчителя необхідно встановити рівень вихованості учнів, а також оцінити свої можливості, намітити програму свого вдосконалення. Тут також необхідний дослідницький підхід.

Для підготовки майбутнього вчителя до творчої дослідницької праці в навчальний процес ВНЗ доцільно вводити дослідницький підхід до викладання тієї чи тієї науки. Це одночасно розвиває наукові інтереси й мислення студентів, що й забезпечує її оптимально розумовий розвиток, високу якість знань.

У межах дослідження ми спираємося на теоретичні положення дослідниці Г.Цехмістрової, яка підкреслила, що поступове зростання обсягу і складності набутих студентами знань, умінь, навичок у процесі виконання ними наукової роботи забезпечує розв'язання таких основних завдань: формування наукового світогляду, оволодіння методологією та методами наукового дослідження; надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у розв'язанні практичних завдань; прищеплення

студентам навичок самостійної науково-дослідної роботи; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у практичній роботі; розширення теоретичного кругозору й наукової ерудиції майбутнього фахівця; створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у ВНЗ резерву вчених, дослідників, викладачів.

Організаційна структура науково-дослідницької діяльності у вищому навчальному закладі може бути представлено в такому вигляді: проректор із наукової роботи; рада науково-дослідницької діяльності студентів інституту (університету) (РНДС); рада студентського науково-творчого товариства факультетів; студентські науково-творчі товариства кафедр.

Наукове керівництво студентським науково-творчим товариством здійснюється науковим керівником, якого обирається Вчена рада вищого навчального закладу. Голову і членів ради призначають через наказами по університету, факультету.

Науково-дослідницька діяльність студентів вищого навчального закладу здійснюється за основними напрямками: науково-дослідна робота, що є складовою навчального процесу й обов'язкова для всіх студентів (написання рефератів, підготовка до семінарських занять, підготовка й захист курсових, дипломних робіт, виконання завдань дослідницького характеру в період виробничої практики на замовлення підприємств тощо); науково-дослідницька робота студентів поза навчальним процесом.

Нею передбачено: участь у наукових гуртках, виконання наукових робіт у межах творчої співпраці кафедр, факультетів; робота в студентських інформаційно-аналітичних, юридичних консультаціях, туристських фірмах, перекладацьких бюро тощо; рекламна, лекторська діяльність; написання тез наукових доповідей, публікацій тощо [7].

Аналізуючи переваги й недоліки студентських робіт, узагальнюючи досвід керівництва науково-дослідною роботою у Вишах країни, наш особистий досвід, ми пропонуємо загальні рекомендації щодо розвитку науково-дослідної роботи студентів.

Навчання в сучасному Виші має бути побудовано на мисленні, на творчому засвоєнні провідних ідей сучасної науки з усього циклу дисциплін. Тільки так можна підготувати студента до дослідницького пошуку, педагогічної творчості, виховувати почуття часу, розвинути необхідні для наукової роботи якості.

По-друге, у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін необхідно навчити вмінню бачити головне, механізми, причини, умови протікання психічних і педагогічних процесів, підвести до комплексного аналізу педагогічної діяльності, сучасної діагностики виховання й навчання. Це найкращий шлях засвоєння сучасних наукових ідей й

одночасно – основний шлях унормування науково-дослідного мислення у студентів.

Потрібна спеціальна робота з навчання студентів навичкам науково-дослідної роботи (спецкурси, спецсемінари з методів дослідження для всіх студентів, спеціальні заняття зі студентами-дипломниками, магістрантами, дослідницькими групами). Потім ця спільна робота має бути доповнена індивідуальною розробкою методики дослідження кожним студентом, магістрантом, а обрана тема повинна бути обговорена колективом й уточнена за допомогою наукових студентських консультацій викладачів. Важливо допомогти кожному студентові обрати тему й розробити методику дослідження відповідно до його індивідуальності [6].

Під позааудиторною, позанавчальною та гуртковою роботою необхідно розуміти проведення прес-конференції з повідомленнями студентів про те, як проводиться дослідна робота, які труднощі трапляються, тобто організувати обмін досвідом та консультації під час отримання фактичного матеріалу в дослідницькій роботі студентів. При цьому слід звернути увагу на оволодіння науковою термінологією і її застосування в описі дослідної та експериментальної роботи, уміння описувати наукові факти, подавати типове через нетипові характеристики, порівнювати або розрізняти, доводити або спростовувати ті чи ті погляди, що трапляються в практиці виховання.

Найбільш важливою частиною підготовки студентів є навчання їх основам педагогічної діагностики, навчання методиці спостереження й самоспостереження, соціометричним методикам, діагностики окремих психічних процесів, властивостей і якостей особистості, правилам проведення дослідної експериментальної роботи. Провідне значення мають у цьому плані практичні заняття з педагогіки, історії педагогіки, завдання з діагностики під час відвідування виховних заходів та уроків, проходження практики в школах і дитячих садках. Важливо виділити ознаки, які треба фіксувати у процесі виявленні вихованості дітей, пов'язати методи діагностики з фіксацією цих ознак.

Одночасно в поточній навчальній роботі ми звертаємо увагу на ті питання, які стосуються тем дослідницьких робіт, ретельно обробляємо методику доказів і спростувань тих чи тих наявних життєвих педагогічних поглядів, учимо науково дивитися на педагогічний процес, критично ставиться до педагогічних прийомів і рішень, що впливають із логіки так званого «здорового глузду». Нестандартне розв'язання педагогічних ситуацій розвиває творчі якості більшості студентів. Одночасно виховується критичне ставлення до педагогічного консерватизму, виробляються переконання та наукові рекомендації, що в кінцевому підсумку виявляються завжди ефективними під час творчого підходу

вчителя до своєї справи. Усе це створює передумови для дослідницької активності майбутнього вчителя, привчає цінувати наукові ідеї не менше, ніж практичні знахідки.

Необхідний єдиний психолого-педагогічний підхід у процесі виконання самостійної наукової роботи студентів. Будь-яка психологічна тема повинна відображати практичний досвід і містити рекомендації щодо використання даних психології в педагогічний процес, а будь-яка педагогічна тема – пояснювати явища з психічних позицій.

І, нарешті, науково-дослідна робота формує основи культури самоосвіти – складової частини підготовки студентів до творчої праці.

Важливе значення у зміцненні інтересу до тієї чи тієї галузі науки, у розвитку цього інтересу має особистість викладача ВНЗ. Справедливість цього висновку ми виявили, вивчаючи досвід роботи професорсько-викладацького складу Донбаського державного педагогічного університету. По суті, лише навколо вчених організовано науково-дослідну роботу, створено неформальні студентські дослідницькі гуртки і групи, у яких студенти вчать дослідному підходу до тієї чи тієї науки, до життя, до педагогічної праці, до себе.

Однією з форм підготовки студентів до творчої педагогічної діяльності є дипломні роботи з педагогіки, психології, методики, спеціальним дисциплінам. Виконання дипломної роботи допомагає студентам зрозуміти складність і взаємозв'язок багатьох факторів виховання, знайти в передовому педагогічному досвіді те цінне, що з успіхом може бути застосовано іншими вчителями, глибоко пережито радість відкриттів у процесі досліджень. Організуючи дослідний пошук студентів, науковий керівник учить їх практично сприймати зміст першоджерел, опановувати педагогічним баченням (уміння помічати всі зміни, що відбуваються в житті, у роботі, у стосунках учнів тощо); постійно порівнювати і глибоко аналізувати свої спостереження. Це допомагає майбутнім фахівцям бачити перспективу розвитку педагогічних проблем, правильно аналізувати складні ситуації шкільного життя, доходити правильних висновків.

Науково-дослідна робота студентів, по-перше, виробляє активний стійкий інтерес до якої-небудь галузі науки; по-друге, дає завдання пошукової діяльності студенту відповідно до інтересів, здібностей, з урахуванням минулого досвіду студентів і їхніх індивідуальних особливостей; по-третє, аналізуючи результати дослідницької роботи, необхідно допомогти студенту розібратися в тому, які якості особистості сприяють позитивним результатам у науково-дослідній роботі, а які заважають йому стати педагогом-дослідником.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. У цілому, слід зайнятися методикою педагогічного керівництва науково-дослідною роботою студентів із психолого-педагогічних наук, підняти якість студентських робіт через підвищення ефективності науково-дослідної роботи кафедр, підвищення вимогливості викладачів до себе і студентів у проведенні самої дослідницької роботи.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности./ В.И.Андреева – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 228 с.
2. Бернштейн М.С. О природе научного творчества / М.С.Бернштейн // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С.120-145.
3. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д.Бех – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
4. Жизнь как творчество: социально-психологический анализ / В.И.Шинкарук, Л.В.Сохань, Н.А.Шульга и др./ Отв. ред. Л.Сохань, В.Тихонович. – К.: Наукова думка, 1985.-302 с.
5. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. / В.И.Загвязинский – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
6. Саяпіна С.А Особистість майбутнього педагога в контексті здобуття вищої освіти / С.А.Саяпіна / Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. 40. – Слов'янськ: СДПУ, 2008. – С.66 – 68
7. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень. Навчальний посібник / С.Г.Цехмістрова – К.: Видавничий Дім «Слово», 2003. – 240 с.

В. Слабоуз

старший викладач кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

УДК 372.8:811.111

ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті аналізуються теоретичні основи формування мовної особистості засобами іноземної мови, узагальнюються погляди сучасних вчених на зазначену проблему, вказуються оптимальні можливості формування мовної особистості, яка здатна комунікативно виправдано і грамотно використовувати мову в різноманітних ситуаціях.

Ключові слова: мовленнєва компетенція, мовна особистість, знання мови, засіб навчання, комунікативність.

В. Слабоуз

- старший преподаватель кафедры иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета

**К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ФОРМИРОВАНИЯ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА**

В статье анализируются теоретические основы формирования языковой личности средствами иностранного языка, обобщаются взгляды современных ученых на указанную проблему, указываются оптимальные возможности формирования языковой личности, которая способна коммуникативно оправданно и грамотно использовать язык в разнообразных ситуациях.

Ключевые слова: *речевая компетентность, языковая личность, знания языка, способ обучения, коммуникативность.*

V. Slabouz

*senior teacher of the department of foreign languages of Donbas State
Pedagogical University*

**ON THE QUESTION OF THE THEORETICAL BASES OF
FORMATION OF A LANGUAGE PERSONALITY BY THE FOREIGN
LANGUAGE MEANS**

In the article there are analyzed the theoretical bases of formation of a language personality by the foreign language means, there are summarized the views of the contemporary scholars on the above mentioned problem, there are pointed out the optimal possibilities of formation of a language personality who is able to use the language communicatively justified and correctly in different situations.

Key words: *speech competence, language personality, language knowledge, means of teaching, communicativeness.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Загальновизнано, що рівень мовної освіти завжди був і залишається визначальним у характеристиці соціального розвитку суспільства загалом і кожної особистості зокрема. На сучасному етапі розвитку методики навчання іноземної мови теоретико-практичні дослідження спрямовані на формування мовної особистості, яка вміє комунікативно виправдано й грамотно послуговуватися мовою в різноманітних ситуаціях.

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. Поняття мовної особистості і сам термін були введені в лінгвістику в 30-х роках В. В. Виноградовим [6]. Проблемі

формування мовної особистості приділяється велика увага в сучасних дослідженнях (Г. Богін [2], Л. Варзацька [4], М. Вашуленко [5], В. Карасик [12], Ю. Караулов [13], Л. Мацько [14; 15], М. Пентилюк [16], Федоренко В., Л. Скуратівський [17]), в яких визначено, що мовна особистість – це людина, що виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, людина, здатна представити себе в суспільстві засобами мови. Цілком закономірним і своєчасним є розробка Концепції мовної освіти в Україні. Основна ідея полягає у формуванні багатомовної особистості, яка досконало володіла б не тільки рідною мовою, а й однією чи кількома іноземними мовами.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Проблема формування мовної особистості засобами іноземної мови є досить актуальною на даний момент, але не достатньо висвітленою.

Узагальнення поглядів сучасних вчених, щодо формування мовної особистості як умови і продукту діяльності засобами іноземної мови виступає метою нашого науково – педагогічного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Показником мовного розвитку особистості є комунікативність, тобто здатність спілкуватися, зумовлена активним використанням засобів мови, вмінням сприймати та відтворювати зміст чужого висловлювання і продукувати власне, тобто вмінням осмислено сприймати й продукувати усні й письмові тексти. Базою мовного розвитку є формування мовленнєвої компетенції школярів [9].

Мовленнєва компетенція охоплює систему мовленнєвих знань і вмінь, потрібних для спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. Характер мовленнєвої поведінки людини – найважливіший показник її загальної культури і творчих здібностей. Зазначимо, що мовний розвиток повинен забезпечувати досконале, повноцінне культурне спілкування людей засобами мови.

Мовна особистість – це система, яка виникає в суспільстві і розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій [3]. Вона є умовою та продуктом власної культури. Мовна особистість є, власне, особистість, що характеризується з боку впливу власної мовної культури, якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб'єкту суспільних відносин.

Цій особистості, за її функціональною природою, зазвичай притаманні якості-характеристики, здатні позитивно впливати на процес соціально-культурної трансформації, а саме [4]: 1) мовна відкритість і доступність (націленість на спілкування і прагнення передати ідеї і цінності іншим соціальним агентам); 2) соціально-діяльнісна спрямованість, пов'язана з інтенсивністю трансформаційних процесів і

забезпеченням необхідної динаміки особистісних змін; 3) адаптивно-акумуляюча характеристика як мовний механізм забезпечення пристосування до умов суспільства, що трансформується; 4) соціально-культурна пізнавальна мотивація, що пов'язується з прагненням „розкодувати” світ і сформувати його індивідуальну мовну модель; 5) мисленнева індивідуалізація світу як особистісно-мовна стимуляція пізнання та формування стилю мислення, який відповідає специфіці духовного світу мовної особистості; 6) культурно-репрезентативна (в чомусь демонстративна) якісна визначеність мовної особистості, яка знаходить вияв в утвердженні своєї етнічно-національної та культурно-групової приналежності й вираженні її в різному стилі мовлення в різних соціальних сферах (політиці, моралі тощо); 7) естетико-мовний профіль особистості як цілісний вияв її буття у світі, утвердження її особистісного естетичного світу.

Мовна особистість має рівневу організацію. Людина в своєму мовному розвитку поступово переходить від більш низького рівня мовної особистості до вищого. Так, наприклад, в світлі концепції Ю.М. Караулова [13] мовна особистість складається з трьох рівнів: а) вербально-семантичного; б) лінгво-когнітивного (тезаурусного); в) мотиваційного (прагматичного).

Одиницями першого рівня є окремі слова як одиниці вербально-асоціативної мережі. Інакше кажучи, вербально-семантична характеристика мовної особистості складається з лексикону, яким вона користується в процесі природної вербальної комунікації. При цьому враховується як кількість лексичних одиниць, так і вміння правильно використовувати вербальні засоби відповідно до норм соціальної диференціації, варіативності, функціонально-стилістичної цінності. Рівень володіння цим умінням, а також порушення нормативних правил словотвору, граматики та вимови визначають індивідуальність цієї характеристики.

До структурних одиниць другого рівня відносяться ідеї, концепти, з яких складається власна картина світу кожної мовної особистості. У свідомості індивідуума вони представлені як певна ієрархія соціальних та культурологічних цінностей, що сформувалася в конкретних умовах соціального досвіду і діяльності. Це відбивається у використанні улюблених розмовних формул та індивідуальних мовних зворотів, за якими можна впізнати конкретну мовну особистість. Когнітивна характеристика пов'язана з інтелектуальною сферою особистості, пізнавальною діяльністю людини, що передбачає розумові процеси.

Одиницями третього рівня є цілі, завдання, мотиви, наміри і настанови, які, на думку Ю.М. Караулова, проявляються в комунікативно-діяльнісних потребах особистості. Саме вмотивованість мовця слугує найбільш істотним фактором, що обумовлює її індивідуальні особливості.

Багатоплановість цих факторів і відсутність досить стійких формальних корелятивів у мові ускладнюють дослідження прагматичної характеристики як найважливішого рівня структури мовної особистості.

У вербальній характеристиці ми маємо можливість спиратися на слова, моделі їх нормативного вживання, прийняті в певному суспільстві або комунікативній сфері. У когнітивній характеристиці можна виділити узагальнені поняття, концепти або ідеї, виражені також вербально. А ось для прагматичної характеристики є потреба у перерахуванні комунікативно-діяльнісних потреб особистості, яким немає числа.

З трьох рівнів мовної особистості лише останній характеризує індивіда саме в плані його комунікативних здібностей. Вербально-семантичних характеристик недостатньо для оцінки комунікативних здібностей і можливостей. Відомо, що значне місце в природній комунікації займають невербальні засоби, що передають близько 65% змісту та оціночної інформації. Когнітивний рівень в такій моделі природно орієнтований більшою мірою на мовні характеристики особистості. Для комунікації, поряд із системою соціальних та культурологічних цінностей, велике значення мають і інші когнітивні чинники, пов'язані з механізмами адекватного сприймання і цілеспрямованої передачі інформації.

Ю. Н. Караулов вважає, що мовну особистість варто трактувати не лише як частину об'ємного і багатогранного розуміння особистості в психології, не як ще один з ракурсів її вивчення, а як вид повноцінного уявлення особистості, що містить в собі і психічний, і соціальний, і етичний та інші компоненти, але заломлені через її мову та дискурс.

У динаміці спілкування однієї людини з іншими виділяють дві основні категорії особистості: 1) характерні для цієї особистості, пов'язані з внутрішньо притаманними певній людині властивостями характеру, 2) випадкові, пов'язані з конкретним станом у момент її сприймання ситуації і міжособистісних відносин у ході, скажімо, розмови в групі співрозмовників. Як такі, всі ці риси особистості і сприймаються нами в розмові: за однією ознакою ми пізнаємо в співрозмовнику щось типове для нього, за іншими - лише наслідки пережитих обставин. Не менш суттєво вловити й ті відтінки в мові, які є прагненням мовця адаптуватися до свого співрозмовника.

У понятті мовної особистості фіксується зв'язок мови з її індивідуальною свідомістю, зі її світоглядом. Будь-яка особистість виявляє себе і свою суб'єктність не тільки через предметну діяльність, а й через спілкування, яке неможливе без мови і мовлення. Мова людини з неминучістю відображає його внутрішній світ, слугує джерелом знання про її особу. Більше того, «очевидно, що людину не можна вивчити поза межами мови», оскільки, навіть у простих життєвих ситуаціях, важко

зрозуміти, що вдає із себе людина, поки ми не почуємо, як і що вона говорить. Але також неможливо «мову розглядати у відриві від людини», тому що без особистості, що говорить мовою, вона залишається не більш, ніж системою знаків. Ця думка підтверджується В. Воробйовим, який вважає, що «про особистості можна говорити тільки як про мовну особистість, що втілена в мові» [7].

Однією з навчально-виховних функцій вчителя іноземної мови є прямий вплив на особистість учня. Ця функція здійснюється як шляхом стимулювання до навчальної діяльності (оцінка, припис, вплив сім'ї, громадська думка), так і за допомогою впливу на формування мотивації на навчання і самовиховання. При цьому у взаєминах вчителя та учнів важливі такі чинники, як взаємна повага, довіра, висока вимогливість і постійний контроль з боку вчителя.

У процесі навчання іноземній мові учень знаходиться в певному соціальному оточенні: постійно контактує зі своїм учителем та однокласниками. Такий вплив формує в нього вміння вивчати і оцінювати якості інших людей і колективу в цілому, сприяє набуттю соціального досвіду спілкування з людьми. Етичні норми, якими користуються товариші, вчитель, їхні погляди, ставлення до праці, до навчання, дисциплінованість, цілеспрямованість, повага один до одного, смаки – все це сприймається учнем як суспільні норми, засвоюється ним і буде включено в структуру його поведінки.

Сучасна методика вважає, що в поняття «знання мови» входить не лише утримання в пам'яті одиниць мови, що вивчаються (слів і їх морфем, форм слів, синтаксичних конструкцій тощо), але й усвідомлення норм використання їх, тобто вміння користуватися одиницями мови під час сприймання або породження мовлення.

Необхідність спеціального відбору і вивчення мовних одиниць, у котрих яскравіше виявляється своєрідність національної культури і котрі неможливо зрозуміти так, як їх розуміє носій мови, відчувається у всіх випадках спілкування з іноземцями, при читанні художньої літератури, публіцистики, преси та при перегляді кінофільмів, при прослуховуванні пісень тощо.

До лексичних одиниць, що мають яскраво виявлену національно-культурну семантику, входять назви реалій (визначення предметів та явищ, які характерні одній культурі і відсутні в іншій), конотативна лексика (слова, що співпадають по основному значенню, проте розрізняються за культурно-історичними асоціаціями) та фонова лексика, що означає предмети та явища, котрі мають аналоги в культурі, що порівнюється та розрізняються за якимись національними особливостями – функціонуванням, формою, призначенням предметів. Величезний інтерес становлять також

фразеологізми, в котрих відображаються національна своєрідність історії, культури, традиційного образу життя народу – носія мови.

У мовознавстві прийнято виходити із значення слова як з відносин мовного знака з означаючим предметом не безпосередньо, а через сигніфікат (узагальнений, абстрактний образ у нашій уяві), котрий виступає як предмет думки, як зміст, з котрим співвідноситься дана мовна одиниця.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Формування мовної особистості – це довготривалий процес, який потребує об'єднання усіх творчих зусиль та спонукає до переосмислення процесу навчання шляхом синтезу комунікативного підходу з когнітивним. Необхідна об'єднана праця науковців та вчителів-практиків з метою визначення конкретних шляхів, методів та прийомів, які сприятимуть формуванню мовної особистості кожного учня у процесі навчання іноземної мови.

Література

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: навч.-метод. посіб. / О. М. Біляєв. – К.: Генеза, 2005. – 180 с.
2. Богин Г. И. Типология понимания текста. / Г. И. Богин. – Калинин: КГУ, 1986. – С. 19 – 49.
3. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості / Євген Боринштейн // Соціальна психологія. – 2004. – № 5. – С. 63 – 71.
4. Варзацька Л. Міжпредметна інтеграція в системі особистісно зорієнтованої мовної освіти / Л. Варзацька // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 7. – С. 6.
5. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 11 – 14.
6. Виноградов В. В. О художественной прозе. / В. В. Виноградов. – М.; Л., 1930. – 193 с.
7. Воробьев В. Языковая личность и национальная идея. / В. Воробьев // Народное образование. – 1998. – №5. – С. 25– 30.
8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения ИЯ: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студентов лингв. ун-ов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
9. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема / Т. Донченко // Дивослово. – 2006. – № 5. – С. 2–5.
10. Зайченко І. В. Педагогіка: Навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл., 2-е вид. / Зайченко І.В. – К.: «Освіта України», «КНТ» 2008. – 528 с.
11. Зимня І. О. Педагогіка: учеб. пособие. / І. О. Зимня. – Ростов н / Д.: Изд-во «Фенікс», 1997. – 480 с.
12. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
13. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987.

14. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу / Л. Мацько // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2 - 5.
15. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо / Л. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2 – 6.
16. Пентилюк М. Формування мовної особистості учня — важлива проблема сучасної лінгводидактики / М. Пентилюк // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів: зб. наук. праць. – Рівне: РЕГІ, 2006. – С. 29 – 34.
17. Федоренко В., Скуратівський Л. Методичні рекомендації щодо вивчення української (рідної) мови у 2006–2007 навчальному році / В. Федоренко, Л. Скуратівський // Дивослово. – 2006. – № 8. – С. 29–40.

Я. Топольник

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

С. Топольник

студент 1 курсу дефектологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 004.77:37

ІНФОРМАЦІЙНІ ОСВІТНІ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ

У статті розглянуті аспекти проблеми освітніх Інтернет-ресурсів. Звертається увага на те, що особлива роль в організації навчально-виховного процесу відводиться мережі Інтернет. Зазначено, що Інтернет-ресурси використовуються для одержання подальшої освіти, вибору професії та сфери діяльності, постійного підвищення фахових знань і кваліфікації. Розкривається сутність поняття «освітні Інтернет-ресурси». Проводиться аналіз класифікації освітніх Інтернет-ресурсів за їх видами і типами. Відмічено, що Інтернет є джерелом активної інтелектуальної та комунікативної діяльності людини. Вказано, що освітні Веб-сайти стали важливим елементом навчання.

Ключові слова: *інформація, освітній Інтернет-ресурс, мережа, веб-сайт, навчально-виховний процес, освіта.*

Я. Топольник

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики высшей школы ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

С. Топольник

студент 1 курса дефектологического факультета ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

В статті розглянуті аспекти проблеми освітніх Інтернет-ресурсів. Звертається увага на те, що особа роль в організації навчально-виховного процесу відводиться мережі Інтернет. Вказано, що Інтернет-ресурси використовуються для отримання подальшого освіти, вибору професії і сфери діяльності, постійного підвищення професійних знань і кваліфікації. Розкривається сутність поняття «освітні Інтернет-ресурси». Проводиться аналіз класифікації освітніх Інтернет-ресурсів по їх видам і типам. Відзначено, що Інтернет є джерелом активної інтелектуальної і комунікативної діяльності людини. Вказано, що освітні Веб-сайти стали важливим елементом навчання.

Ключові слова: інформація, освітній Інтернет-ресурс, мережа, веб-сайт, навчально-виховний процес, освіта.

Ya. Topolnik

PhD, Assistant Professor of the department of Pedagogic of higher education of higher educational establishment «Donbass State Pedagogical University»

S. Topolnik

– 1st year student of the faculty of defectology of higher educational establishment «Donbass State Pedagogical University»

INFORMATION EDUCATIONAL INTERNET-RESOURCES

In the article considers aspects of educational Internet resources. It is noted that the specific role in the organization of the educational process is given on the Internet. Indicated that Internet resources are used to further education, the profession and field of activity, a continuous improvement of professional knowledge and skills. The essence of the concept of «educational Internet resources» is disclosed. The analysis of the classification of educational Internet resources to their kinds and types. It is noted that the Internet is a source of active intellectual and communicative human activities. Indicated that educational Web sites have become an important part of learning.

Keywords: information, educational Internet resource, web site, educational process, education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сучасні інформаційні технології ведуть до революції в освіті. Система освіти нині вбудовується в світ мереж. Від сучасного вищого навчального закладу вимагається впровадження нових підходів до навчання студентів, які забезпечують розвиток їх комунікативних, творчих і професійних навичок. Такі підходи повинні значно розширити можливості традиційних технологій навчання.

Світовий досвід свідчить, що розв'язання проблем освіти починається з професійної підготовки педагогів. У зв'язку з цим актуальним нині є таке навчання, яке ґрунтується не тільки на фундаментальних знаннях в певній галузі, в педагогіці, психології, й на культурі особистості, яка включає інформаційну.

Педагогічна діяльність науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу на сучасному етапі не можлива без використання інформаційних технологій у методичній та навчальній роботі.

Інформатизація та комп'ютеризація вимагають від людини нових знань, умінь та навичок, які будуть адаптовані до умов інформаційного суспільства. Особлива роль нині відводиться мережі Інтернет – засобу розповсюдження інформації, середовища співпраці та спілкування людей, що є найбільшою та популярною комп'ютерною мережею, яка відкриває широкі можливості ефективного її використання в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У педагогічній літературі актуальні проблеми інформатизації суспільства й освіти досліджувалися в працях: Р. Герцога, А. Єршова, В. Ізвозчикова, С. Каракозова, Ч. Кларка, К. Коліна, М. Лапчика, В. Монахова, С. Полат, А. Ракитова, І. Роберт, Д. Севедж, О. Тихонова, В.Тихомирова, О. Уварова та ін. Ефективність дистанційної освіти, використання нових інформаційних і комунікаційних технологій у навчанні розглянуті в дослідженнях: Я. Ваграменко, Ц. Григор'єва, Т. Лавіна, М. Лапчика, М. Пака, І. Роберт, І. Рум'янцева, Є. Хеннера та ін. Проблема використання освітніх Інтернет-ресурсів у навчальному процесі досліджувалась В. Осадчим, Т. Пуніною, Г. Стеценко та ін. Слід підкреслити, що в наявних працях зроблені спроби певним чином вирішити проблему. Отже, на сучасному етапі розвитку освіти відсутня достатня кількість наукових праць з досліджень проблеми освітніх Інтернет-ресурсів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є з'ясування й узагальнення визначення поняття «освітні Інтернет-ресурси», аналіз класифікації освітніх Інтернет-ресурсів за їх видами.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Надання різноманітних освітніх послуг, навчальної інформації, відкриття широких можливостей різноманітних ресурсів мережі Інтернет, включаючи навчальні дистанційні курси, дистанційні олімпіади і конкурси, бібліотеки, текстові сховища, інтерактивні енциклопедії та словники, перекладачі, віртуальні музеї та виставки і т. ін. використовуються у підготовці майбутнього фахівця.

Мережа Інтернет є джерелом самої різноманітної інформації. Виходячи з навчальної мети це можуть бути, наприклад, освітні ресурси, яких нині є багато і в подальшому кількість їх збільшується. Майже всі навчальні заклади, дослідницькі установи мають свої сайти, які постійно поповнюються інформацією. Корисними є Інтернет-ресурси, які використовуються для одержання подальшої освіти, вибору професії та сфери діяльності, постійного підвищення фахових знань і кваліфікації.

Досліджуючи проблему освітніх Інтернет-ресурсів, В. Осадчий так визначає поняття «освітній Інтернет-ресурс»: сукупність інтегрованих апаратно-програмних засобів та інформації освітнього змісту, призначеної для публікації в мережі Інтернет з метою її авансування, популяризації чи обговорення [2].

Т. Пуніна під освітнім веб-сайтом розуміє сукупність веб-сторінок з повторюваним дизайном, що несуть в собі цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства, держави, об'єднаних за змістом, які навігаційно і фізично знаходяться на одному сервері, використання яких може супроводжуватися атестацією тих, що навчаються [3].

Вітчизняна дослідниця Г. Стеценко, виходячи із власного визначення електронних ресурсів (інформаційні ресурси, які керуються комп'ютером, у тому числі ті, які потребують використання периферійного пристрою, підключеного до комп'ютера) і дефініції освіта (це сукупність систематизованих знань, умінь, навичок, поглядів і переконань, набутих у результаті навчання в навчальному закладі або шляхом самоосвіти), зазначає, що освітні електронні ресурси – це інформаційні ресурси, що можуть бути представлені у вигляді текстових, графічних, звукових, відео даних або їх комбінацій, які відображають певну предметну галузь освіти та призначені для забезпечення процесу навчання особистості, формування її знань, умінь та навичок [5].

Отже, освітні Інтернет-ресурси – це сукупність інформаційних ресурсів, які представлені даними освітнього змісту, розміщені в мережі Інтернет та спрямовані на формування знань, умінь і навичок особистості зокрема та підвищення ефективності навчально-виховного процесу і самоосвіти загалом.

Освітні сайти можна розділити на кілька видів. Дослідниця Т. Пуніна подає наступну класифікацію:

1) сайти навчальних закладів (сайти закладів загальної середньої освіти, сайти факультетів і кафедр вишів, сайти вищих навчальних закладів, сайти закладів професійної освіти); 2) сайти наукових досліджень (сайти дослідницьких робіт учнів, студентів, вчителів, викладачів наукових робітників, сайти «наукові лабораторії», сайти «творчі майстерні», сайти

науково-дослідницьких і навчальних центрів); 3) сайти довідкового характеру (електронні енциклопедії, сайти-словники, бази даних, сайти з довідковою інформацією про конференції, конкурси, семінари, гранти); 4) сайти змагань і інформаційних Інтернет-проектів (сайти телекомунікаційних олімпіад і вікторин, сайти для проведення освітніх конкурсів, сайти інформаційно-розважальних проектів освітньої тематики, сайти для формування зв'язків між студентами і викладачами, школярами і учнями, школярами і батьками); 5) сайти дистанційної освіти (сайти на зразок «навчально-методичний посібник» або «електронний курс лекцій», сайти типу «лабораторний практикум», сайти типу «електронний задачник», сайти типу «електронний підручник», сайти для тестування чи оцінки знань, сайти центрів дистанційної освіти і центрів тестування); 6) сайти для розповсюдження культурної і освітньої інформації (віртуальні бібліотеки, сайти бібліотек, віртуальні журнали і газети освітньої тематики, сайти освітніх газет і журналів, віртуальні музеї, сайти музеїв, віртуальні клуби); 7) сайти типу віртуальних методичних об'єднань (сайти методичного об'єднання вчителів по шкільним предметам, сайти для тематичних телеконференцій і чатів в online режимі з питань освіти, сайти творчої взаємодії вчителів, викладачів у мережі, сайти для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів); 8) сайти консультативного призначення (консультативні сайти для вчителів і учнів, студентів і викладачів із загальноосвітніх предметів, сайти для консультативної допомоги науково-методичним центрам) [3].

Г. Стеценко виділяє такі види освітніх сайтів:

1. Офіційні сайти. Це сайти органів управління, на яких розміщені такі освітні веб-ресурси: урядові документи, положення, закони. 2. Сайти навчальних закладів. Відповідно ці сайти мають різницю в розмірі (шкільні сайти, сайти факультетів та кафедр, сайти вищих навчальних закладів). 3. Культурно-освітні сайти. Сюди відносять: віртуальні бібліотеки; довідкові сайти бібліотек; колекції рефератів та інших наукових робіт; віртуальні журнали та газети; віртуальні музеї. 4. Сайти для дистанційного навчання. Центри дистанційної освіти; електронні підручники; тестові системи. 5. Довідкові сайти: енциклопедії – це електронні сторінки з текстами і графічними зображеннями класичного енциклопедичного характеру; словники – електронна база даних визначень з певної галузі знань або за декількома напрямками; каталоги – містять перелік веб-адрес сайтів за тематиками; інформаційно-довідкові ресурси – сайти, що містять довідкову інформацію про конференції, конкурси, семінари, гранти і т.д. 6. Тематичні сайти. Сайт з певної тематики чи галузі знань. 7. Персональні сайти. Сайт окремої особи, на якому міститься загальна інформація про цю особу, чим займається, які має інтереси та ін. 8. Портали. Один із самих

ефективних способів накопичення великих обсягів інформації. 9. Засоби спілкування. Телеконференції, чати, форуми, методичні об'єднання вчителів служать для обміну думками, інформацією, співпраці з колегами інших регіонів [6].

В. Осадчий в українському сегменті Інтернет виділяє такі типи Інтернет-ресурсів відповідно до виду інформаційного ресурсу:

1) каталоги – структуровані за відповідними розділами набори посилань на веб-ресурси з коротким їх описом, що можуть бути ранжовані за різними ознаками (по індексу цитування, по даті додавання, за абеткою тощо); 2) рейтинги – сайти, метою створення яких є оцінка веб-ресурсів за різними критеріями (за відвідуваністю, за індексом цитування, за результатами голосування користувачів тощо); 3) пошукові системи – онлайн-служби, які надають можливості пошуку інформації в Інтернеті завдяки здійсненню пошуковим роботом механізму індексації сайтів; 4) портали – багаторівневе поєднання різних ресурсів, призначене для надання інтегрованої інформації або надання користувачам різноманітних інтерактивних сервісів (пошук, форуми, блоги, новини, обговорення, пошта, сховища файлів тощо); 5) сайти – веб-вузли, сукупність веб-сторінок, що фізично знаходяться на одному сервері, об'єднані однаковою дизайном, тематикою і навігацією; 6) персональні сторінки – веб-сторінки або маленькі сайти, що присвячені інформації про професійну діяльність однієї людини; 7) блоги – веб-сайти, головним змістом яких є записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються користувачами блогів через зручний візуальний інтерфейс; 8) форуми – Інтернет-ресурси, що є засобом спілкування в Інтернеті багатьох користувачів за допомогою певної онлайн-служби, яка передбачає наявність правил розміщення, редагування і видалення інформації; 9) соціальні Інтернет-мережі – Інтернет-послуга, що сприяє створенню і підтримці соціальних кіл і мереж, спілкуванню і встановленню зв'язків між людьми, використовуючи набір веб-інструментів [2].

Отже, сучасні освітні Інтернет-ресурси можна класифікувати за такими ознаками:

- для самостійної роботи студентів, учнів;
- з метою підготовки викладача до занять;
- для самоосвіти педагога;
- з метою організації практичної роботи на занятті;
- для організації позаурочної роботи з дисципліни.

Інтернет надає унікальні можливості для освіти. Він має не тільки величезний невичерпний масив освітньої інформації, а й виступає як засіб, інструмент для її пошуку, переробки, представлення. Інтернет є джерелом активної інтелектуальної та комунікативної діяльності людини, яка має

необмежені можливості для одержання знань, умінь, навичок. Освітні Веб-сайти стали важливим елементом навчання, набули актуальності питання ознайомлення викладачів, методистів з дидактичними можливостями Мережі, з можливостями, які надають такі сайти для освіти і виховання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сучасний етап розвитку сфери освіти характеризується масовим впровадженням інформаційних і телекомунікаційних технологій у діяльність всіх учасників освітнього процесу. Інформатизація є одним з основних чинників, які змушують освіту вдосконалюватися. Розвиваються зміст і методи навчання, змінюється роль педагога, який поступово перетворюється з транслятора знань в організатора діяльності тих, що навчаються, з придбання нових знань, умінь і навичок. Істотним засобом інформатизації виступають освітні інформаційні ресурси, опубліковані в мережі Інтернет. Не випадково їх своєчасне та коректне використання усіма фахівцями, які працюють в системі освіти, є запорукою ефективної навчальної діяльності.

Дослідження даного питання дозволяє планувати ряд заходів, спрямованих на вивчення чинників та вимог до сучасних технологій розробки освітніх Інтернет-ресурсів, критеріїв відповідності освітніх Інтернет-ресурсів освітнім цілям і задачам, оцінки їх дидактичної ефективності, що, в свою чергу, впливає на результативність навчально-виховного процесу.

Література

1. Каталог освітніх сайтів [Електронний ресурс] / Осадчий В. В. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/iresource>
2. Осадчий В. В. Передумови та технології створення освітніх Інтернет-ресурсів [Електронний ресурс] / В'ячеслав Володимирович Осадчий. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Pipo/2009_22-23/09ovvcfi.PDF
3. Пунина Т. Г. Проектирование и размещение в сети Интернет административных сайтов образовательных учреждений [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Татьяна Геннадьевна Пунина. – Тамбов : ТГТУ, Педагогический Интернет-клуб, 2007. – 55 с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/185132/>
4. Реєстр освітніх Інтернет-ресурсів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://profi.org.ua/reestr.shtml>
5. Стеценко Г. Інформаційні освітні веб-ресурси [Електронний ресурс] / Галина Стеценко. – Режим доступу: <http://galanet.at.ua/publ/5-1-0-8>
6. Стеценко Г. Інформаційні освітні веб-ресурси [Електрон. ресурс] / Галина Стеценко. – Режим доступу: <http://galanet.at.ua/publ/5-1-0-11>

Л. Цибулько

ст. викладач кафедри іноз. мов Донбаського державного педагогічного університету

Т. Ткаченко

ст. викладач кафедри іноз. мов Донбаського державного педагогічного університету

УДК [378.147:81' 243]

РОЛЬ САМОСТІЙНОГО ЧИТАННЯ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

У статті розглядаються питання організації самостійного читання при навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей. Пропонуються критерії відбору текстів для самостійного читання та низка вправ для контролю розуміння прочитаного.

Ключові слова: *навчання іноземної мови, самостійне читання, професійно-орієнтоване навчання, безперекладне розуміння, спеціальна термінологія.*

Л. Цибулько

ст.преп. кафедри иностр. языков Донбасский государственный педагогический университет

Т. Ткаченко

ст.преп. кафедри иностр. языков Донбасский государственный педагогический университет

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕСПЕЦИАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В статье рассматриваются вопросы организации самостоятельного чтения при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов. Предлагаются критерии отбора текстов для самостоятельного чтения и серия упражнений для контроля понимания прочитанного.

Ключевые слова: *обучение иностранному языку, самостоятельное чтение, профессионально-ориентированное обучение, беспереводное понимание, специальная терминология.*

L. Tsybulko

Senior Teacher of the Foreign Languages Chair, Donbass State Pedagogical University

T. Tkachenko

Senior Teacher of the Foreign Languages Chair, Donbass State Pedagogical University

THE ROLE OF INDEPENDENT READING IN THE PROCESS OF TEACHING STUDENTS OF NON-SPECIAL FACULTIES A FOREIGN LANGUAGE

Some problems concerning the organization of independent reading in the process of teaching students of non-special faculties a foreign language are considered in the article. The authors suggest certain criteria of selecting the texts for independent reading and a set of exercises for the control of the study material read by the students.

Key words: *foreign language teaching, independent work, professionally-oriented teaching, translation-free understanding, special terminology.*

Постановка проблеми. З перетворенням України на самостійну державу виникла потреба в реформуванні системи освіти. З цією метою була розроблена спеціальна програма «Освіта», головною метою якої є визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі десятиліття. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, підвищують рівень потреби в оволодінні іноземними мовами. Практичне володіння іноземною мовою стало однією з найважливіших характеристик спеціаліста будь-якого профілю. Вхідження України до Болонського процесу створило передумови для отримання освіти і роботи за кордоном, для росту професійної мобільності спеціалістів. У цих умовах суттєво розширюються функції іноземної мови. Іноземна мова стає необхідним засобом для інтеграції України у світовий економічний простір, здійснення спільних науково-технічних проєктів з іншими мовами. У зв'язку з цим зростає необхідність у спеціалістах, які добре володіють іноземними мовами. Однак, як свідчить практика, рівень володіння студентами іноземною мовою не відповідає вимогам сучасного ринку праці. Кінцевою метою вивчення іноземної мови на неспеціальних факультетах вищого навчального закладу є набуття студентами навичок грамотного використання іноземної мови в реальному житті, як засобу не лише побутового, а й ділового, професійного спілкування. Тому в цій ситуації підходом, що найбільш відповідає поставленим перед викладачем завданням, є комунікативний, професійно орієнтований підхід до навчання. Одним з аспектів програми навчання студентів усіх немовних спеціальностей є індивідуальне (домашнє) читання. Завдання домашнього читання – навчити студента читати тексти за фахом, розуміти і вилучати

професійно значущу інформацію. Воно передбачає вміння самостійно читати великий об'єм тексту з великою швидкістю, зосереджуючись при цьому на змістовному боці прочитаного. Впровадження Булонської системи вимагає від студентів здатності самостійно організувати свій час на навчання та само регулювати себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В методиці за останні роки проблема організації самостійної роботи студентів з іноземної мови досліджувалась багатьма методистами, зокрема О.Бігич, Л.Калмиковою, О.Горчевим, Н.Гальсковою, Л.Покушаловою О.Паршиною, І.Тисячнюк та ін. Проте існуючі дослідження не вичерпують усієї складності проблеми організації самостійного (індивідуального) читання студентів, Тому ми поставили собі за мету викласти методику організації самостійного (індивідуального) читання студентів неспеціальних факультетів.

Виклад основного матеріалу. Державний освітній стандарт вищої освіти вимагає врахування професійної специфіки при навчанні іноземної мови. Тому особливої актуальності набуває професійно-орієнтований підхід до навчання іноземної мови на неспеціальних факультетах, орієнтований насамперед на читання літератури за фахом, вивчення професійної лексики та термінології, та спілкування в галузі професійної діяльності. Викладач іноземної мови має завдання навчити майбутнього спеціаліста використовувати іноземну мову як засіб систематичного поповнення своїх професійних знань. Однією з основних практичних цілей професійно-орієнтованого навчання іноземної мови є опанування вміннями та навичками рецептивних видів мовленнєвої діяльності. І в першу чергу, читанням спеціальної літератури з використанням і без використання словника.

Особливого значення на неспеціальних факультетах набуває оволодіння навичками самостійної роботи, оскільки на вивчення іноземної мови відводиться дуже мало годин. І експериментально доведено, що найбільш ефективно запам'ятовується інформація, знайдена самостійно [7]. Основою самостійної роботи як способу навчання є твердження «учень навчається сам, а вчитель допомагає йому вчитись» [6].

У відповідності з діючою програмою з іноземної мови для немовних спеціальностей студент після закінчення курсу навчання має вміти читати тексти за спеціальністю зі словником і розуміти спеціальну літературу за своїм профілем. Навчання читанню і розумінню текстів за фахом має здійснюватись цілеспрямовано. Робота над текстом вимагає від студента насамперед знання самої мови, що в свою чергу вимагає знання лексики, правил і моделей утворення лексичних одиниць, знання ідіом, правил граматики (морфології та синтаксису), правил орфографії, знання лексичного та синтетичного засобів зв'язку в тексті і таке інше. Крім цього необхідно мати загальне уявлення про те, як вживаються засоби мови. Для розуміння,

наприклад, математичних текстів, особливого значення набуває знання термінології: як загальнонаукових термінів, так і вузько математичних. Тексти, що відносять до спеціальної літератури, а також тексти періодичних видань, що містять термінологічну лексику, мають специфічні лексико-граматичні особливості, які необхідно враховувати при підготовці студентів до самостійного читання та перекладу текстів за фахом.

Здійснюючи відбір текстів для самостійного читання, необхідно дотримуватися, на нашу думку, таких критеріїв;

- автентичність;

- змістовність;

- тематична спрямованість, що відповідає професійним інтересам студента. Тексти мають бути орієнтовані на новітні досягнення в тій чи іншій галузі людської діяльності, відбивати наукові досягнення, що безпосередньо торкаються професійних інтересів студентів, надавати їм можливість для професійного росту.

- сприяння створенню позитивної мотивації.

Процес навчання самостійному (домашньому) читанню у вищому навчальному закладі передбачає систематизований підхід до відбору текстів для читання. Це закономірно призведе не лише до оволодіння навичками самостійного читання і підвищення рівня оволодіння мовою, а й до посилення професійної спрямованості при навчанні іноземних мов у вищому навчальному закладі. Без перекладне розуміння виникає як наслідок багаторазового сприйняття слів, словосполучень та граматичних конструкцій у різних сполученнях, що, в свою чергу, досягається лише за умови систематичного читання. Навчання розумінню тексту має здійснюватися в першу чергу при читанні текстів в аудиторії під керівництвом викладача. Самостійне читання буде продовженням цієї роботи. Установка на розуміння змісту створюється системою певних завдань, що стимулюють і продовжують пошукову діяльність студента і дають деякі орієнтири при вилученні інформації з тексту. При підготовці завдань, що створюють установку на розуміння змісту, слід пам'ятати про те, що при читанні іншомовної літератури спеціалісту може знадобитися різний ступінь проникнення у зміст тексту. Інколи досить знати лише, про що текст; наступного разу необхідно встановити, чи є в тексті інформація, яка цікавить читача; а може бути, що спеціаліст хоче отримати повну ясність у інформації, що його цікавить. Отже, студента слід вчити і загальному охопленню змісту тексту, і пошуку необхідної інформації, і адекватному розумінню окремих частин тексту.

Зупинимося на різних видах завдань, що дозволяють перевірити розуміння студентом самостійно прочитаного тексту. Класичною вправою, запропонованою ще в 60-х роках минулого століття М.Уестом є перед

текстові питання до всього тексту або окремих його частин [11]. Завдання полягає в знаходженні відповідей на ці питання в процесі первинного читання. Перед текстові питання, що не містять особливих лексико-граматичних труднощів, мають бути спрямовані на пошук окремих опорних моментів змісту тексту. Для перевірки розуміння тексту студентам можуть бути запропоновані наступні завдання:

- визначити, чи є в тексті достатня інформація з певного питання;
- вибрати з запропонованих речень ті, що відповідають змісту тексту;
- дати відповіді на питання, поставлені викладачем;
- доповнити дані речення у відповідності зі змістом тексту;
- перекласти речення, що містять основний зміст тексту і таке інше.

Можна запропонувати студентам обговорити текст і передати кількома реченнями його зміст, не виключається і вибірковий переклад окремих речень.

Вміння читати без словника – важлива практична мета навчання, бо, як зазначав К.Д.Ушинський, «знання мови лише тоді міцні, коли людина у крайньому випадку починає цією мовою читати досить вільно, а інакше вони цілком марні» [10]. Тому основним завданням професійно-орієнтованого навчання іноземної мови є формування навичок безперекладного розуміння прочитаного. Важливим ще, на наш погляд, є те, щоб студенти, самотійно опрацьовуючи тексти, прагнули не лише зрозуміти зміст, а й накопичували новий лексичний матеріал, насамперед термінологічну лексику.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що роль самотійного читання в процесі навчання студентів іноземної мови важко переоцінити. Саме в процесі самотійної роботи збагачується словниковий запас студента, розвивається мовна здогадка, формується здатність мислити іноземною мовою та використовувати іноземну мову як засіб поповнення своїх професійних знань.

Література

1. Бігич О.Б., Тищенко О.Ж. Навчання домашнього читання англійською мовою у середніх навчальних закладах. //Іноземні мови – 2000. - №2. – с.51-55.
2. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроках іноземної мови. – К., 1989. – 223с.
3. Методика викладання іноземних мов. /Під ред. С.Ю. Ніколаєвої– К.: ЛЕНВІТ, 1996.
4. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам. Монография. – Киев, 1987. – 140 с.
5. Осяницкий А.К. Психология самостоятельности. – М. – Нальчик, 1996. – 382с.
6. Паршина О. Організація самоосвітньої діяльності учнів //English «ШС» 2009, - №37. – с.3-7.

7. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Изд-во: Педагогическое общество России. – 2005. – 144с.
8. Сура Н.А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно-орієнтованого спілкування. //Вісник Луганського держ. пед. ун-ту ім. Т.Г.Шевченка. – 2003. -№4(60). – с.190-192.
9. Тисячнюк І.П. Організація самостійної роботи учнів під час читання іншомовних текстів. //Методика викладання іноземних мов. – 1989.- Вип..18. – с.42-46.
10. Ушинский К.Д. Родное слово. Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1974. Т.1. – с.145-159.
11. Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях. М., 1966.
12. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005.

С. Седашева

*кандидат педагогічних наук, асистент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

УДК 378.091.2+378.015.3

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя, готовності до особистісно-центрованої взаємодії, професійної діяльності, до рішення професійних завдань, самовдосконаленню та рефлексії, конструюванню продуктивних відносин з учнями.

Ключові слова: *уміння, педагогічне уміння, професійні уміння, навчальна діяльність, виховна діяльність, організаційно-управлінська діяльність, дослідницька діяльність, педагогічна діяльність, рефлексія, педагогічна рефлексія.*

С. Седашева

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры практической психологии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущего учителя, готовности к личностно-центрированному взаимодействию, профессиональной деятельности, к решению профессиональных задач, самосовершенствованию и рефлексии, конструированию продуктивных отношений с учениками.

Ключевые слова: *умения, педагогическое умение, профессиональные умения, учебная деятельность, воспитательная деятельность, организационно-управленческая деятельность, исследовательская*

деятельность, педагогическая деятельность, рефлексия, педагогическая рефлексия.

S. Sedasheva

candidate of pedagogical Sciences, assistant of the chair of practical psychology of the Donbass State Pedagogical University

THE PROBLEM OF READINESS OF FUTURE TEACHER TO PROFESSIONAL ACTIVITY

The article is devoted to the training of future teachers, ready to Person-centered interaction, professional activities, to solve professional problems, and self-reflection, designing a productive relationship with the students.

Keywords: *skills, pedagogical skills, professional skills, educational activities, educational activities, organizational and administrative activities, research, teaching activities, reflection, pedagogical reflection.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У зв'язку з приєднанням України до Болонської конвенції та інтеграцією до єдиного освітнього простору, увагу сучасних викладачів було приділено особистості студента. Принципово новим в організації професійної підготовки студентів стає те, що у вищій школі розглядають необхідність психолого-педагогічної підготовки студентів з урахуванням профілю їх підготовки у вищому навчальному закладі.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Підготовка вчителя до професійної діяльності розглядалась у наукових працях педагогів та психологів різних поколінь – К. Ушинського, П. Блонського, А. Макаренка, Й. Песталоцці, В. Сухомлинського, Б. Герцунського, М. Кузнєцової, Є. Шиянова, Р. Гуріна та ін. З'явилися нові глибокі і змістовні дослідження: А. Бодалева, С. Вершловського, С. Єлканова, І. Ільсова, В. Кан-Каліка, С. Кондратьєва, В. Крутецького, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, Г. Мальковської, Т. Полякової, П. Просецького, В. Сластьоніна, І. Страхова, Г. Сухобської, Л. Фрідмана, О. Щербакова та ін. Вони присвячені вивченню характерних рис діяльності й особистості вчителя, його педагогічних здібностей і майстерності, мислення, такту, тобто вивченню феноменології педагогічної праці.

Формування цілей статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтувати сутність проблеми готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Готовність учителя до професійної діяльності, зокрема, взаємодії з учнями, вимагає від нього сформованості системи професійних і фахових знань, а саме:

- суті педагогічного процесу як фактору розвитку особистості;
- мети педагогічного процесу;
- суті та структури особистості, її особистісних якостей, ознак суб'єктності людини;
- педагогічних засобів та умов розвитку особистості;
- діагностики рівня розвитку особистості та її суб'єктності;
- потенціалу змісту свого навчального предмету в розвитку особистості та суб'єктності.

Система знань сприяє глибокому розумінню вчителем ідей розвитку та саморозвитку, що є підґрунтям особистісно-орієнтованого педагогічного процесу, розуміння свого навчального предмету як засобу розвитку особистості учня та його суб'єктності.

Готовність до професійної педагогічної діяльності припускає оволодіння педагогом засобами (методами, способами, діями) використання засвоєних знань на практиці. А тому в структурі готовності потрібно виділити систему професійних педагогічних умінь педагога.

Відповідно до концепції О. Леонт'єва, уміння – це інструменти, за допомогою яких створюються предметні види діяльності, якими необхідно володіти [7].

Ми поділяємо думку О. Абдуліної, відносно того, що поняття «педагогічне уміння» – це оволодіння способами навчання та виховання, які засновані на свідомому використанні психолого-педагогічних та методичних знань [1]. В. Сластьонін розглядає педагогічні уміння як систему педагогічних дій, що пов'язані між собою визначеними відносинами і спрямовані на вирішення педагогічних завдань, що змінюються [9].

На думку Л. Спіріна, професійні уміння педагога є складними психологічними утвореннями, які об'єднують професійно важливі особистісні якості, знання та навички з розумовими та практичними діями, котрі забезпечують успіх у навчально-виховній роботі. Рівень сформованості умінь залежить від якостей особистості, характеру та змісту професійних знань, навичок та досвіду, які включені в розумові та практичні дії при вирішенні повсякденних педагогічних завдань [10].

Вважаємо, що педагогічні уміння є способами педагогічної взаємодії, які пов'язані між собою певними відношеннями та призначені для вирішення завдань і ситуацій, що виникають у процесі професійної діяльності.

Для уточнення складу і структури професійних умінь майбутнього вчителя схарактеризуємо різні види його діяльності.

Навчальна діяльність є одним з найскладніших і значущих видів. Її метою є підготовка учнів у навчальних закладах до майбутньої

життєдіяльності. Вона включає планування навчального процесу, його реалізацію і аналіз.

Виховна діяльність припускає систематичний вплив учителя на учнів з метою виховання їхньої особистості.

Організаційно-управлінська діяльність має також професійну значущість, оскільки вчителю необхідно не тільки організовувати і управляти діяльністю учнів, але також проектувати і контролювати своє професійне самовиховання і самоосвіту.

Дослідницька діяльність має пошуковий характер та характеризує педагога як фахівця, здатного вести роботу щодо дослідження і вдосконалення педагогічного процесу.

Так, М. Князян уважає, що дослідницька діяльність – це діяльність пізнавального характеру; теоретичний аналіз наукових джерел; аргументація авторського підходу до вивчення проблеми; підбір методів дослідження; організація експерименту; аналіз, узагальнення, формулювання висновків. Автор наголошує, що дослідницька діяльність педагога це є такий вид пізнавальної пошукової роботи, яка спрямована на вивчення як особливостей розгортання самого навчально-виховного процесу, так і психологічного портрету його учасників з метою діагностики, коригування й оптимізації педагогічного впливу на особистість учня [5, с. 53].

Таким чином, педагогічна діяльність є складним інтегративним утворенням, що включає різноманітні види діяльності.

Необхідно зазначити, що природа педагогічної праці така, що вона пов'язана з «великою кількістю моментів, що не автоматизуються, можливістю постійного виникнення нових реакцій, присутністю творчого задуму, значною складністю вимог, складністю комплексу дій», а також трудностю врахування тих елементів роботи, які не піддаються безпосередньому сторонньому спостереженню» [4].

Ми згодні з автором і вважаємо, що це необхідно врахувати при підготовці майбутніх учителів. Щоб професійно вирішувати педагогічні завдання, вчителю необхідно володіти як системою знань, так і системою професійних умінь.

Як зазначає Е. Зеєр, вирішення професійно-педагогічних завдань здійснюється за допомогою сукупності дій і операцій, які реалізуються відповідними вміннями. Уміння припускають використання знань, що є у суб'єкта діяльності, і навичок для вибору і здійснення дій відповідно до поставленої мети. В процесі професійного становлення особистості змінюється і характер умінь: репродуктивний рівень виконання дій і операцій змінюється творчим. Конкретні уміння об'єднуються в складні інтеграційні, що сприяє формуванню цілісності діяльності [3].

Тож, діяльність педагога спрямована на формування і розвиток особистості учнів, підвищення їхньої загальної культури. Вчитель з метою забезпечення особистісно-центрованої взаємодії з учнями повинен уміти:

- формувати і розвивати їхні професійні знання, уміння і навички;
- відбирати дидактичні засоби навчання;
- організовувати і здійснювати освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей учнів на основі сучасних технологій навчання і виховання;
- створювати умови для розвитку і саморозвитку учнів у педагогічному процесі;
- організовувати діяльність учнів;
- організовувати діалог з учнями;
- створювати ситуацію успіху учнів у діяльності;
- забезпечувати свободу вибору учнів у педагогічному процесі;
- організовувати ігрову діяльність з метою розвитку учнів;
- діагностувати результативність організованої взаємодії з метою розвитку учнів;
- порівнювати отримані результати взаємодії з цілями та завданнями розвитку учнів;
- вивчати та аналізувати досвід інших педагогів з розвитку учнів;
- рефлексувати свою діяльність, діяльність учнів, взаємодію в педагогічному процесі;
- здійснювати взаємодію з батьками щодо розвитку учнів;
- забезпечувати зв'язок теорії з практикою;
- формувати професійно важливі якості особистості учня;
- використовувати досягнення професійної педагогіки і психології при вдосконаленні процесу професійного навчання і виховання учнів;
- користуватися нормативно-довідковою, педагогічною і навчально-методичною літературою.

Для ефективного конструювання і організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах майбутній вчитель повинен володіти як професійними уміннями, так і сформованими якостями особистості, що поза сумнівом впливають на здійснення особистісно-центрованої взаємодії з учнями.

На наш погляд, підготовка до особистісно-центрованої взаємодії з учнями вимагає розвитку таких особистісних якостей:

- гуманізму;
- поваги до особистості учня;

- толерантності;
- емпатії;
- спостережливості й уважності;
- критичності та самокритичності;
- прийняття відповідальних рішень;
- розвинутої здібності творчого підходу до вирішення професійних завдань;
- винахідливості у важких ситуаціях.

Формування особистісних якостей майбутнього вчителя повинне здійснюватися систематично, послідовно і паралельно з формуванням умінь у процесі оволодіння студентами циклом педагогічних дисциплін. Оскільки без розвинутої педагогічної рефлексії, вважають науковці Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, без постійного аналізу і самоаналізу вчитель був би нездатен глибоко усвідомлювати проблеми, що виникають у практичній діяльності, правильно обирати шляхи їх вирішення, критично оцінювати одержані результати і корегувати їх. Самопізнання необхідне людині, щоб розкрити свої слабкі сторони і наявні потенційні можливості, які допоможуть їй самоактуалізуватися і створити умови для самоактуалізації своїм вихованцям [8].

На думку дослідників, педагогічна діяльність є рефлексивною за своєю природою, начебто «пронизана» процесами рефлексії. Адже у процесі рефлексії здійснюється не констатація наявності або відсутності професійних якостей, а стимулювання їх розвитку, збагачення, посилення. Саме на це має бути спрямований освітній процес, коли знання і уміння сприймаються і виробляються свідомо, від внутрішнього спонукання до самовдосконалення.

Проте, щоб процес професійної підготовки був успішним, студенти мають здійснювати рефлексивну діяльність, успішність якої прямо пов'язана з професійною діяльністю майбутнього вчителя. І, отже, цілеспрямована підготовка майбутнього педагога до здійснення аналізу і самоаналізу (рефлексія), забезпечить упевненість у собі й успішність у професійно-педагогічній діяльності.

Рефлексію прийнято розглядати як процес самопізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних актів і станів, як розуміння себе, своїх особистісних особливостей, емоційних реакцій, когнітивних уявлень, суб'єкт при цьому опиняється у позиції стороннього спостерігача, дослідника, контролера стосовно своїх думок і дій.

Ю. Кулюткін і Г. Сухобська вважають, що рефлексія – це не просто знання і розуміння іншого, але знання того, як інший розуміє «рефлектуючого» індивіда. Лише на основі взаємодії з іншими при прагненні індивіда зрозуміти думки і дії іншого і оцінюванні себе очима

цього іншого, він виявляється здатним рефлексивно ставитися і до себе. У зв'язку з цим поняття «рефлексія вчителя» М. Дьяченко і Л. Кандибович розглядають як процес пізнання ним себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю, роздум про себе як особистість, усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють учні, колеги, інші люди [2].

Зауважимо, рефлексія виступає інструментом постійного самовдосконалення особистості, засобом неперервного особистісного і професійного зростання.

Педагогічна рефлексія – це не тільки аналіз сьогоденних вчинків, відчуттів, але і звернення до свого минулого досвіду. Рефлексія дозволяє вчителю також «побачити себе очима учня», сприйняти внутрішній світ дитини, мотиви її поведінки, інтереси, потреби, відчуття, допомагає передбачати події.

Виділяють такі напрями в дослідженнях, що пов'язані з питаннями рефлексії:

- рефлексивні процеси, що спрямовані на розвиток самосвідомості: на осмислення дій суб'єкта – інтелектуальна рефлексія (І. Семенов, С. Степанов);
- на самоорганізацію, самоаналіз себе, свого стану, своєї розумової діяльності, цілісного «Я» – особистісна рефлексія (І. Семенов, С. Степанов) або авторефлексія (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська);
- через осмислення (аналіз) людиною особистості, діяльності партнера по спільній діяльності, взаємовідображення суб'єктами один одного – міжособистісна рефлексія.

Рефлексія виконує в освітньому процесі багатоманітні функції: цілепокладання (без здатності майбутнього вчителя побачити і оцінити себе і свою діяльність із сторони неможлива професійно-коректна постановка ієрархії цілей); аналітико-оцінну (при обиранні оптимального варіанту рішення, поведінки, діяльності із спектру можливих); стимулювання (на різних етапах професійної діяльності); саморегуляції, самовдосконалення.

У контексті нашого дослідження особливо важливим є виявлення рефлексивної діяльності, вмінь майбутнього педагога, що є підґрунтям підготовки вчителя до особистісно-центрованої взаємодії.

Виявляючи себе в діяльності, особистість прагне зайняти певну життєву позицію. Рефлексія дозволяє говорити про таку особливу особистісну освіту як рефлексивна позиція педагога.

Якщо розглядати позицію як категорію, то розуміти її слід як змістову життєву орієнтацію: погляди, уявлення, установки і диспозиції

особистості щодо умов власної життєдіяльності. Таким чином, позицію можна розглядати як єдність суб'єктивного і об'єктивного в особистості, що формується у спільній діяльності з іншими.

У психолого-педагогічній літературі «рефлексивну позицію («рефлексивну активність», «готовність до педагогічної рефлексії», «педагогічну рефлексію» тощо) розглядають як узагальнено-ціннісне відношення до професії, до професійно-педагогічної діяльності (С. Вершловський); як оцінний компонент професійного мислення вчителя (О. Цокур); як особистісно-значущий сенс діяльності (Л. Яковлева); як певну фазу діяльності, яка виникає у ситуації суперечностей необхідного і можливого (В. Лекторський).

У контексті нашого дослідження особливий інтерес представляє підхід до розуміння позиції рефлексії як складової професійно-педагогічної діяльності. Такий підхід дозволяє розглядати особистість як систему, що розвивається. Це твердження ґрунтується на уявленні про діяльність як систему з рефлексією. Необхідно зазначити, що без формування і розвитку позиції рефлексії педагога неможливе його особистісне вдосконалення.

Загальновідома класична структура діяльності (мета – предмет – засоби – спосіб дії – результат), у міру розвитку учіння про людську діяльність доповнювалася і уточнювалася. Так, на основі діяльнісного підходу Н. Кузьміна визначила такі основні компоненти структури діяльності педагога: проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний [6]. Проте, автор конкретно не виділила такі компоненти як контроль (перевірка результатів) і корекція дій. Тому розширення складу компонентів педагогічної діяльності за рахунок стимулюючо-регулювального і контрольно-оцінного компонентів виправдане і витікає із загальної логіки дослідження структури будь-якої діяльності та включає проектувально-цільовий, змістовий, діагностичний, організаційно-методичний, комунікативний, стимулюючо-регулювальний, контрольно-оцінний компоненти.

Аналіз і самоаналіз (рефлексія) не мають чітко закріпленого місця в структурі професійно-педагогічної діяльності у зв'язку з тим, що вони пронизують всі її компоненти.

Саме аналіз і самоаналіз дозволяють педагогу прогнозувати шляхи оптимальної побудови цілісного педагогічного процесу, вносити корективи в процес організації педагогічної системи, оперативно оцінювати зміни, що відбуваються в педагогічній діяльності і в собі.

Підтримуючи точку зору Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської, вважаємо, що творче освоєння чужого досвіду і вдосконалення власної професійно-педагогічної діяльності можливі тільки при «просякаючій» усі компоненти

рефлексії. Рефлексивна позиція дозволяє розвивати власну діяльність, перетворюючи її на об'єкт власної дії, процес професійного саморозвитку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У межах нашого дослідження вважаємо, що рефлексія педагогічної діяльності має стати підґрунтям професійної підготовки майбутнього вчителя до особистісно-центрованої взаємодії з учнями. Отже, готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності й, зокрема, до взаємодії вчителя передбачає сформованість його професійної спрямованості, системи знань, умінь і особистісних якостей.

Література

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования.* – М.: Просвещение, 1990. – 133с.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. *Психология высшей школы.* – Минск: БГУ, 1981. – 383с.
3. Зеер Э.Ф., Шахматова Н.А. *Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста.* – Екатеринбург: УГППУ, 1999 – 245с.
4. Кічук Н.В. *Формування творчої особистості вчителя.* – К.: Либідь, 1991.– 96с.
5. Князян М.О. *Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: Монографія.* – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242с.
6. Кузьмина Н.В. *Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук – Л., 1965. – 39с.*
7. Леонтьев А.А. *Психология общения.* – 2-е изд., испр. и доп. / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
8. *Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С.Сухобской.* – М., 1981. – 120с.
9. Слостенин В.А. *Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова.* – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
10. Спирин Л.Ф. *Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя: Спецкурс / Л.Ф. Спирин.* – Ярославль, 1976. – 82 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

О. Мелікян

аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

УДК 378:51 «19»

**МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ЯК ІСТОРИКО-
ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У статті представлено математичну освіту майбутніх вчителів математики як історико-педагогічну проблему. Автор класифікує джерельну базу дослідження трьома основними групами. Перша група представлена історичними та історико-педагогічними дослідженнями сучасних науковців із питань становлення і розвитку вищих педагогічних навчальних закладів України. Друга група – загально-педагогічними та методичними розробками з проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності. До третьої групи відносяться праці, присвячені проблемі підготовки вчителя математики у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.) У статті визначені переваги та недоліки математичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України у другій половині ХХ ст. Підкреслено очевидну проблему нестачі вчительських кадрів в Україні. Автор обґрунтовує недостатню увагу сучасних науковців щодо вивчення проблеми математичної освіти.

Ключові слова: *вищі педагогічні навчальні заклади, математична освіта, математичні дисципліни, підготовка вчителя, педагогічна література.*

Е. Мелікян

аспірант кафедри педагогіки ГВУЗ “Донбасский государственный педагогический университет”

**МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШИХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ КАК
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

В статье представлено математическое образование будущих учителей математики как историко-педагогическая проблема. Автор классифицирует базу исследований тремя основными группами. Первая группа представлена историческими и историко-педагогическими исследованиями современных ученых по вопросам становления и развития высших педагогических учебных заведений Украины. Вторая группа –

общепедагогическими и методическими разработками по проблеме подготовки учителя к профессиональной деятельности. К третьей группе относятся труды, посвященные проблеме подготовки учителя математики в высших педагогических учебных заведениях Украины (второй половины XX ст.)

Ключевые слова: *высшие педагогические учебные заведения, математическое образование, математические дисциплины, подготовка учителя, педагогическая литература.*

L. Melikyan

State higher educational institution "Donbass state teachers training university"

MATHEMATICAL EDUCATION IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE AS HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Mathematical education of future teachers of mathematics as pedagogics problem is presented in the article. An author classifies a spring base of researches three basic groups. The first group is presented by historical and researches of modern scientists on questions becoming and development of higher pedagogical educational establishments of Ukraine. The second group is presented methodical developments on issue of preparation of teacher to professional activity. The labours sanctified to the problem of preparation of teacher of mathematics in higher pedagogical educational establishments of Ukraine(second half of XX of century) In the article certain advantages and lacks of mathematical education in higher pedagogical educational establishments of Ukraine in the second half of XX of century are Underline obvious problem of teaching shots in Ukraine behave to the third group. An author grounds insufficient attention of modern scientists in relation to the study of problem of mathematical education.

Keywords: *mathematical education, mathematical disciplines, preparation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Розширення кола освітніх проблем та поява перед педагогічною наукою нових нетрадиційних завдань зумовлені розвитком сучасного українського суспільства. Зі зміною освітніх парадигм у світі підвищуються вимоги до освіченості та фахової компетентності педагогічних кадрів, зростають роль і значення діяльності вищих педагогічних навчальних закладів як важливого фактора формування особистості та становлення індивідуальності педагога, зокрема майбутнього вчителя математики.

Провідним завданням вищих педагогічних навчальних закладів є підготовка педагогічних кадрів з високим рівнем професіоналізму. Їхня

діяльність має бути спрямована на самоосвіту та саморозвиток особистості майбутнього фахівця. За таких умов гостро постає питання про вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів взагалі та вчителів математики зокрема. Удосконалення системи підготовки майбутнього вчителя математики, який готовий до розв'язання не тільки складних математичних завдань, але й психолого-педагогічних, – є однією з актуальних проблем сучасної педагогіки.

У вирішенні цього завдання великого значення набуває вивчення та узагальнення історико-педагогічної спадщини з питання підготовки майбутніх учителів математики, що надасть змогу розуміти закономірності, зміст та напрями подальшого вдосконалення підготовки сучасних вчителів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблему професійної підготовки вчителя широко висвітлено в педагогічній літературі. Питання математичної підготовки майбутніх учителів математики розглядаються в роботах В. Боровика, Л. Вивальнюка, Н. Віленкіна, Г. Гейзера, Г. Дорофєєва, О. Колмогорова, Ю. Колягіна, В. Кухара, Г. Луканкіна, М. Метельського, О. Мордковича й ін. Методичні аспекти підготовки майбутніх учителів математики розглядаються в дослідженнях Г. Бєвза, Г. Гусєва, Я. Жовніра, І. Новик, З. Слєпкань, О. Столяра й ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є вивчення та аналіз матеріалів вітчизняної педагогічної літератури, які присвячено питанню математичної освіти та підготовки майбутнього вчителя математики у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз наукових праць, монографій, дисертаційних досліджень та педагогічної публіцистики з досліджуваної проблеми дає змогу вивчити історіографію проблеми підготовки майбутніх учителів математики в Україні другої половини ХХ ст.

Дослідження теоретичних засад та досвіду організації математичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України другої половини ХХ ст. вимагає вивчення наукової літератури з даної проблематики. На основі аналізу широкого кола науково-педагогічної літератури, архівних та друкованих джерел, виокремлено та охарактеризовано основні напрями досліджуваної проблеми.

Перший напрям репрезентовано історичними та історико-педагогічними дослідженнями сучасних науковців з питань становлення і розвитку вищих педагогічних навчальних закладів України.

Другий напрям представлено загально-педагогічними та методичними розробками з проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності.

До третього напрямку увійшли праці, присвячені проблемі підготовки вчителя математики у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.)

1.1. Схарактеризуємо кожен напрям більш загально. З вивченого та проаналізованого значного масиву праць із окресленої тематики, зупинимось на найбільш важливих у контексті нашого дослідження.

Проблема становлення і розвитку вищих навчальних педагогічних закладів в Україні знайшла широке відображення у працях представників педагогічної думки другої половини ХХ ст. Стан вищої школи України як складової загальносоюзного механізму розглядали А. Алексюк, А. Бондар, С. Вітвицька, С. Домбровська, Т. Кравчук, В. Кузьмічова, В. Луговий, А. Федорович, Г. Єфименко та інші. У їхніх працях проаналізовано тенденції розвитку вищої освіти в Україні, виокремлено основні етапи розвитку вищої педагогічної освіти в Україні, проаналізовано мережу навчальних закладів та кількісні зміни студентів.

На особливу увагу заслуговують педагогічні розвідки В. Лугового. У монографії “Педагогічна освіта в Україні” (1994 р.) науковцем викладено досвід системного аналізу педагогічної освіти, з’ясовано сутність, місце, призначення, внутрішня будова, тенденції розвитку вищої освіти в Україні, розглянуті та проаналізовані функціональні ситуації, що виявили наступні функції освіти: педагогічно-творча функція (культурно-пізнавальна, культурно-оцінююча); трансляційно-залучальна функція (виробнично-технологічна, процесуально-організаційна); суб’єктивно відтворююча (відтворення педагогів); функція самоорганізації та саморозвитку (самопізнання, самооцінка, збереження педагогічних традицій, генерація педагогічних новацій, самоуправління) [6, с. 141].

Особливої уваги заслуговує праця А. Алексюка “Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія” (1998), в якій узагальнено досвід, тенденції розвитку вищої школи в Україні. Науковець зазначає, що осягнення теоретико-методологічних основ педагогіки вищої школи як навчальної дисципліни, знання основних історичних етапів розвитку вищої освіти і школи в Україні мають непересічне значення для формування майбутніх викладачів вищої школи. Застосований автором історико-логічний аналіз дав можливість здійснити історико-філософське дослідження теорії та практики сучасної вищої школи України. Велика увага автором приділяється проблемі русифікації шкіл та дискримінації української мови у 60-х рр. ХХ ст. [1, с. 207].

До другого напрямку праць з досліджуваної проблеми були віднесені загально-педагогічні та методичні розробки щодо питання підготовки вчителя до професійної діяльності.

Аспекти проблеми особистості вчителя та підготовки педагога до професійної діяльності присвячують публікації А. Алексюка, О. Абдуліної, Є. Белозерцева, А. Бойко, І. Беха, В. Гриньової, Ф. Гоноболіна, М. Євтуха, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Лозової, А. Маркової, О. Пехоти та інших.

Науковцями розроблені компоненти педагогічної діяльності – цілі, функції, об'єкти та засоби. Охарактеризовані зміст та обсяг необхідних професійно-педагогічних умінь та найбільш цінних якостей педагога. Учені наголошують, що у структурі знань та вмінь вчителя важливими є загально-педагогічні знання, які складають теоретичну та практичну основу педагогічної діяльності. Метою загальнопедагогічної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів є оволодіння основами педагогічної теорії та шкільної практики. Крім того, обґрунтовано принципи зв'язку навчання і виховання з життям, єдності теорії та практики, поєднання навчально-виховної роботи із самоосвітою, які стають провідними в теорії та практиці підготовки вчительських кадрів.

У дослідженні Є. Белозерцева “Підготовка вчителя в умовах перебудови” (1989) викладено досвід роботи багатьох вищих педагогічних навчальних закладів, проаналізовано зміст роботи окремих кафедр, названо недоліки діяльності педагогічних інститутів в період перебудови [2, с. 14].

Проблему становлення індивідуальності вчителя розкрито у дослідженні О. Пехоти “Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя” (1997), в якому дослідник наголошує, що однією з провідних проблем підготовки вчителя є формування не тільки його пізнавальної та професійної активності, а й активізація здатності до професійного саморозуміння та самовдосконалення. Сутнісний зміст цього процесу полягає не у привласненні усього різноманіття засобів педагогічної діяльності, засобів взаємодії з учнем, а в підборі оптимальних і продуктивних для конкретного вчителя засобів впливу й особистісної взаємодії зі школярем. Змістом і характером професійної підготовки повинна формуватися його готовність (теоретична, мотиваційна, практична) до саморозуміння, гармонійної внутрішньої інтеграції [7, с. 128].

Питання культури майбутнього вчителя розкриває у своєму дослідженні В. Гриньова “Формування педагогічної культури майбутнього вчителя” (1998). Авторкою визначено сутність педагогічної культури, функції та встановлено критерії й рівні сформованості.

Серед компонентів педагогічної культури вчителя В. Гриньова виділяє наступні: високий професіоналізм; педагогічна майстерність; знання предмета та методики його викладання; любов до предмета, який викладається; інтелігентність; любов до дітей; комунікативність (культура спілкування); педагогічний такт; культура мови; культура зовнішнього впливу; педагогічні здібності; знання з педагогіки та психології; педагогічна етика; педагогічна техніка; ерудиція; інтелект; ораторські здібності; творчий підхід до справи; культура поведінки; естетична культура [3, с.112].

Третій напрям бази наукових джерел представимо працями, які присвячені проблемам підготовки вчителя математики у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Серед джерельної бази слід виокремити фаховий журнал “Математика в школі”, який під різними назвами видається з 1927 року. У журналі ведуться постійні рубрики щодо актуальних проблем змісту та методів викладання математики, методичних розробок щодо тем і розділів навчальних програм, математичного дозвілля. В опублікованих на сторінках журналу статтях відомі вчені дискутують щодо питань математичної освіти майбутніх вчителів математики. Виступи математиків містять різні, іноді навіть зовсім протилежні точки зору; притому вдало аргументують свої припущення, результат яких, головним чином, може бути досягнутий не у теоретичному розгляді, а під час експериментального дослідження.

Як свідчить аналіз джерельної бази, науковці Г. Березняк, Б. Гнеденко, А. Колмогоров, Л. Кузьмич, М. Кулікова, В. Левін, А. Новрузов, О. Мордкович, Г. Саранцев, В. Сластенін та інші висвітлюють різні аспекти підготовки студентів фізико-математичних факультетів до професійної діяльності.

Проблему особистості вчителя математики розглянув відомий науковець А. Колмогоров у праці “Про професію математика” (1960). Автором зазначено, що успіх вчителя забезпечено тоді, коли він не тільки тримає у пам’яті широке коло наукових знань, а й вміє їх творчо застосовувати [4, с. 3].

Цінним для нашого дослідження є посібник А. Столяра “Связь преподавания высшей математики с преподаванием математики в школе” (1963). Автор зазначає, що діючі на той час навчальні плани та підручники не відповідають достатньому рівню наукової підготовки майбутнього вчителя математики. А. Столяр виокремив загальні проблеми математичної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі [8, с. 42].

Заслуговує на увагу дисертаційна праця А. Новрузова “Професійна підготовка вчителя математики у педагогічному візі для здійснення

міжпредметних зв'язків з фізикою в середній школі" (1983), в якій дослідник акцентує увагу на спеціальній підготовці студентів фізико-математичних факультетів педагогічних навчальних закладів. Автор зазначає, що міжпредметні зв'язки є важливим засобом поліпшення навчально-виховного процесу в школі, тому однією з важливих цілей навчання студентів у вузі є оволодіння методами та формами, які можна застосувати у подальшій педагогічній діяльності [6, с. 7].

Висновки: Аналітичний огляд джерельної бази дає підстави стверджувати, що українськими та російськими вченими накопичено велику кількість фактологічного і теоретичного матеріалу, який тією чи іншою мірою розкриває різні аспекти освіти майбутніх вчителів математики.

Незважаючи на різні політичні, економічні, соціальні умови, підготовка вчителя завжди перебувала в центрі уваги освітньої політики держави. Розгляд історико-теоретичного аспекту нашої проблематики залишається актуальним через необхідність вивчення та врахування недоліків розвитку вищої педагогічної освіти в досліджуваній період. Об'єктивною необхідністю стає використання історичного досвіду з огляду потреб практики, теорії та історії педагогіки.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України / Алексюк А. М. – К. : Вища школа, 1998. – 557 с.
2. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Белозерцев Е. П. – М. : Педагогика, 1989. – 206 с.
3. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя / Гриньова В. М. – Харків : Основа, 1998. – 298 с.
4. Колмогоров А. Н. О профессии математика / Колмогоров А. Н. – М., 1960. – 208 с.
5. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / Луговий В. І. – К. : 1994. – 193 с.
6. Новрузов Надир Аслан Оглы. Профессиональная подготовка учителя математики в педвузе для осуществления межпредметных связей с физикой в средней школе : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00. 02 «Методика преподавания математики» / Надир Аслан Оглы Новрузов. – К., 1983. – 14 с.
7. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Історія педагогіки» / Пехота О. М. – К., 1997. – 52 с.
8. Столяр А. А. Связь преподавания высшей математики с преподаванием математики в школе / Столяр А. А. – М., 1963. – 208 с.

Н. Буравкова

аспірантка кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету

УДК 378.147 (477) "19"

ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ХХ СТОЛІТТІ

У статті висвітлюється історичний аналіз розвитку загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах ХХ століття. Розглянуто формування теоретичних та організаційно-практичних засад вищої педагогічної освіти. Визначаються етапи становлення вищої педагогічної школи, а також рівні змісту професійно педагогічної підготовки в системі формування змісту освіти.

Ключові слова: загальнопедагогічна підготовка, зміст загальнопедагогічної підготовки, навчальні плани, педагогічна освіта.

Н. Буравкова

*аспірантка кафедри педагогіки вищої школи Донбасського
государственного педагогического университета*

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ХХ СТОЛЕТИИ

В статье освещается исторический анализ развития общепедагогической подготовки будущих учителей в высших учебных заведениях ХХ столетия. Рассмотрено формирование теоретических и организационно-практических основ высшего педагогического образования. Определяются этапы становления высшей педагогической школы, а также уровни содержания профессионально-педагогической подготовки в системе формирования содержания образования.

Ключевые слова: общепедагогическая подготовка, содержание общепедагогической подготовки, учебные планы, педагогическое образование.

N. Buravkova

*post-graduate student of the Pedagogy of Higher School Department of Donbas
State Pedagogical University*

GENERAL PEDAGOGICAL TEACHER'S TRAINING IN THE XX CENTURY

Historical analysis of the development of general pedagogical future teacher's training in higher educational establishments of the XX century is characterized in the article. The formation of theoretical and organizational practical higher pedagogical education's approaches is considered. The periods of higher pedagogical education's formation and the levels of content of

professional pedagogical training in the system of formation of content of education era defined.

Key words: *general pedagogical training, content of general pedagogical training, syllabus, pedagogical education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Демократизація українського суспільства, входження до європейського і світового освітнього простору зумовили принципові зміни в системі освіти, зорієнтували на інтеграцію загальнолюдських, національних і особистісних цінностей тощо.

Державні документи України (Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст., Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.), Закон України “Про вищу освіту”, Державна програма “Учитель” та ін.) звертають увагу науковців та всього педагогічного загалу на такі провідні орієнтири вищої педагогічної освіти як: розвиток педагогічної спрямованості особистості студента, формування в них готовності до професійної діяльності, до неперервної педагогічної освіти в сучасних умовах.

В останні роки зроблено чимало спроб переосмислення структури, змісту та організації процесу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, яка відіграє вагоме значення у формуванні професійно спрямованих, громадянських якостей педагога в різних їх проявах. З огляду на це, невичерпним джерелом пізнання є творче опрацювання цінних для сьогодення педагогічних ідей і досвіду минулого, зокрема досвіду організації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки зроблено чимало спроб у напрямку переосмислення структури, змісту та організації загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, яка відіграє важливу роль у формуванні професійноспрямованих, громадянських якостей педагога в різних їх проявах. У центрі уваги науковців завжди були проблеми професійної підготовки фахівців у вищій школі, зокрема: педагогічні основи організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Галузинський, М. Євтух, Н. Талізін та ін.); реалізація ступеневої професійної підготовки в системі неперервної освіти (А. Лігоцький, Н. Ничкало тощо); сучасним педагогічним технологіям у професійній підготовці майбутніх фахівців (П. Воловик, Р. Гуревич, В. Євдокимов, О. Падалка, О. Пехота); гуманізації та гуманітаризації освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, С. Гончаренко та ін.).

Теоретико-методологічне обґрунтування процесу загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя представлено в роботах авторів (О. Абдуліної, Ю. Болотіна, В. Бондаря, І. Зязюна, В. Лозової, В. Сластьоніна). Сутність категорії “зміст загальнопедагогічної підготовки”

розкривається у працях А. Акусок, О. Бартків, А. Корень, Г. Філіпенко, Л. Хомич та ін. Узагальнення вітчизняного та світового досвіду підготовки вчителя висвітлюється у працях Н. Дем'яненко, Л. Вовк, М. Євтуха, С. Золотухіної, О. Сухомлинської, М. Шкіля та інших учених.

Формулювання цілей статті. На основі аналізу історико-педагогічних джерел визначити етапи та особливості організації загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя у ХХ столітті.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних розвідках проблеми професійної підготовки майбутніх учителів доведено, що зміст загальнопедагогічної підготовки виступає компонентом складної системи змістового відображення освіти й залежить від закономірностей, принципів, правил, механізмів, які діють при формуванні її змісту.

Вітчизняні вчені вказують, що всі компоненти загальнопедагогічної підготовки складають інтегровану цілісність, яка має загальну мету (формування всебічно розвиненої особистості вчителя), загальні принципи, єдину внутрішню організацію, яка характеризується взаємозв'язком і взаємозалежністю різних структурних елементів і активно взаємодіє із зовнішнім середовищем. Одним із найважливіших компонентів системи навчання і виховання вчителя у вищому закладі освіти є загальнопедагогічна підготовка [1, с. 25].

У процесі теоретичного осмислення означеної проблеми спеціалістами в галузі дидактики здійснювались спроби структуризації й подальшого виокремлення якісних рівнів змісту професійно-педагогічної підготовки в системі формування змісту освіти. Так, сучасна дослідниця А. Корень проаналізувала зміст загальнопедагогічної підготовки як складову змісту професійно-педагогічної освіти, до якого належать:

- рівень навчального предмету, де акумулюються та відтворюються основні педагогічні категорії, що подаються на вищих рівнях глобального (теоретичного уявлення) та на рівні формування змісту професійної освіти, що відображені в державних документах, освітніх стандартах, доктринах, концепціях, провідних теоріях педагогічної науки, навчальних планах та навчальних програмах та проявляється на

- рівні навчального матеріалу, що відображається в підручниках, навчальних посібниках, збірниках завдань та ін.

На цих рівнях зміст загальнопедагогічної підготовки виступає як педагогічна модель соціального досвіду. Реалізація спроектованого змісту загальнопедагогічної підготовки на практиці відбувається на:

- рівні співробітництва викладача та студента (відображається в організації, проведенні і результатах навчально-виховного процесу);

- особистісному рівні – результаті навчання, діяльності, професійно-спрямованих новоутвореннях особистості студента – майбутнього вчителя

(педагогічні знання, уміння, навички, види та способи діяльності, ціннісні орієнтації тощо) [4].

Для нашого дослідження велике значення має зміст загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів упродовж ХХ ст. на рівні формування змісту професійної освіти.

Розглядаючи розвиток загальнопедагогічної підготовки у ХХ столітті, можна відмітити, що саме в цей період тривали активні пошуки оптимального змісту загальнопедагогічної підготовки, зокрема, теоретична та практична її складова. Відома вчена С. Вітвицька досліджуючи проблему історичного розвитку педагогічного процесу упродовж ХХ ст. виокремила наступні етапи становлення вищої педагогічної школи: 1-й (1917-1920 рр.) – активні пошуки змісту, форм і методів будівництва нової вищої педагогічної освіти за різних форм державної влади; 2-й (1921-1934 рр.) – формування та інтенсивна підготовка національних педагогічних кадрів; 3-й (1935-1985 рр.) – утвердження єдиної всесоюзної системи вищої педагогічної освіти; 4-й (90-ті роки) – якісні зрушення у висвітленні історико-педагогічного процесу в умовах незалежної України [2].

У ході дослідження виявлено, що упродовж першого етапу (1917-1920 рр.) основу теоретичного компонента загальнопедагогічної підготовки вчителя складали курси педагогіки, дидактики, історії педагогічних течій, шкільної гігієни, училищезнавство тощо. Кожний викладач розробляв авторську програму вищезазначених курсів. Практична частина загальнопедагогічної підготовки включала відвідування студентами уроків кращих викладачів гімназій, їх аналіз з керівником практики, самостійне проведення уроків. У цей період педагогічні вищі навчальні заклади організовували педпрактику по-різному, виходячи з власних уявлень про навчальні плани і наукові потреби, з урахуванням місцевих особливостей [3].

Для другого етапу (1921-1934 рр.) характерним було формування та інтенсивна підготовка національних педагогічних кадрів, зокрема, аналізуючи зміст загальнопедагогічної підготовки в планах і програмах педагогічних навчальних закладів ХХ століття, можемо констатувати, що в Україні єдиний офіційний навчальний план для педшколи було затверджено в 1921 р.

Педагогіка, як самостійний предмет посіла своє місце у навчальному плані педшколи в 1930 році. А вже в 1933 році було розроблено єдину програму з педагогіки для педагогічних інститутів, у якій простежується спрямованість змісту педагогіки як навчального предмету: відповідність цільової установки вузу на підготовку висококваліфікованих фахівців, на забезпечення соціалістичного виховання майбутніх учителів, їх політехнічної підготовки. Саме в цей період широкого розповсюдження

набули педагогічні твори П.Блонського та А. Пінкевича, які використовувалися в якості навчальних посібників для студентів. У цей період також було створено перший систематичний підручник педагогіки М. Пістрака [1, с. 2].

Упродовж третього етапу (1935-1985 рр.) відбулися значні зміни. Так, на розвиток вищої педагогічної школи 40-х років вплинула дискусія, яка відбулася ще у тридцятому році, присвячена педагогіці, педології, психології, рефлексології, основним проблемам дидактики, ролі середовища і спадковості в розвитку та вихованні особистості, що певною мірою активізувало психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів.

Саме в 1940 році в Україні вперше рідною мовою вийшов навчальний посібник “Педагогіка” за редакцією С. Чавдарова. Після визволення українських земель вищі навчальні заклади почали реєвакуйовувати. Умови для навчання були важкими, однак в 1943 році приступили до роботи 13 педагогічних і вчительських інститутів. У ці роки були переглянуті навчальні плани, програми і зміст дисциплін, які вивчалися [3].

У 40-60-ті роки сформувався стабільний зміст навчальних дисциплін (педагогіка, історія педагогіки), розпочався активний пошук шляхів досягнення єдності теоретичної і практичної підготовки вчителя, удосконалення педагогічної практики. У 1956-1957 навчальному році були введені навчальні плани, у яких удвічі було збільшено час на педагогічну практику, а об’єм теоретичної підготовки студентів скорочено. Однак уже з 1960-1961 навчального року число тижнів практики було скорочено [1, с. 3].

Варто зазначити, що впродовж 50-60-х рр. в Україні система підготовки педагогічних кадрів стабілізувалася. Учителів готували університети та педагогічні інститути за єдиним навчальним планом Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР. Проте кількість педагогічних працівників зростала повільніше, ніж контингент учнів: в Україні не вистачало учителів не тільки у сільській місцевості, а й у містах.

Відповідно до назрілих проблем, у педагогічних навчальних закладах почала здійснюватися багатопрофільна підготовка фахівців, удосконалюватися система вищої заочної і вечірньої педагогічної школи, розширюватися мережа консульт-пунктів для вчителів-заочників. За період з 1945 р. до 1961 р. заочні відділення випустили майже 85 000 учителів, стаціонарні – 42 600 [6, с. 123].

У 1975 році педагогічні вузи України працювали за навчальними планами, у яких усі дисципліни, що вивчалися в інститутах об’єднали в три цикли: суспільні науки; психолого-педагогічні науки (вступ до спеціальності, педагогіка школи, історія педагогіки, психологія, окремі методики, спецсемінари і спецкурси з актуальних проблем дидактики,

теорії і методики виховання та інші предмети; спеціальні науки (які визначають профіль педагога).

Реформа загальноосвітньої та професійної школи 1984-1985 рр. звернула увагу на спеціальну професійну складову педагогічної освіти, а саме на психолого-педагогічну та методичну підготовку. Її обсяг збільшився за рахунок педагогічної практики, яка у свою чергу збільшилася за рахунок нарощування блоку теоретичної психолого-педагогічної підготовки.

Також відбулися суттєві зміни у процесі підготовки педагогічних кадрів в університетах, які направляли до системи освіти майже 10% педагогів. Традиційно випереджаючи педагогічні інститути за рівнем загальноосвітньої і особливо спеціально-предметної підготовки переважно теоретико-наукового спрямування, університети значно поступались їм обсягом спеціально-професійної складової педагогічної освіти.

У 1988 році навчальні плани університетів зазнали змін, які передбачали диференційований підхід до навчання випускників для педагогічної, дослідницької та виробничої діяльності і сприяли наближенню університетської педагогічної освіти до потреб професійної підготовки вчителя.

У 1989 р. Міністерство освіти України розробило нові навчальні плани з усіх педагогічних спеціальностей. Згідно з ними було розширено загальноосвітню (30 %) та спеціально-професійну (37–38 %) підготовку майбутніх учителів, скорочено спеціально-предметну, посилено практичний компонент освіти. Навчальні плани були збалансованішими. Вони закріплювали тенденцію збагачення загальної культури та посилення професіоналізму [5, 133]. Колективи педагогічних ВНЗ мали можливість самостійно визначати кількість академічних годин на вивчення того чи іншого предмету.

Четвертий етап (90-ті роки) характеризується тим, що в 1991 році Верховною Радою України було прийнято Закон “Про освіту”, який визначив головні вимоги до педагогічних працівників, що стали орієнтиром у перебудові всієї системи педагогічної освіти. Відповідно до закону від педагогічного працівника вимагалось постійно підвищувати свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру. Разом з тим вони наділяються правами вільного обрання форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи, підвищення кваліфікації, перепідготовки. Передбачалась атестація педагогічних кадрів, за результатами якої визначалася їх відповідність зайнятій посаді, рівень кваліфікації і категорійність, допускалося також конкурсне прийняття педагогічних працівників на роботу. Запропоновані в законі заходи не втратили своєї актуальності й сьогодні.

Відповідно до Закону в червні 1991 р. Міністерством освіти була затверджена Програма розвитку народної освіти України на перехідний період 1991-1995 рр., якою передбачалося підготувати проект довготривалої державної програми розвитку загальної середньої, професійної та вищої освіти в Україні до 2005 року.

У законі “Про освіту” наголошується, що успішне розв’язання складних завдань навчання і виховання молоді значною мірою залежить від професійної майстерності вчителя. Учитель будь-якої спеціальності повинен знати закономірності та принципи навчально-виховного процесу, уміти ефективно та науково обґрунтовано застосовувати методи, прийоми і форми його організації. Цілком зрозуміло, що це складає основу, на якій базуються знання з дисциплін психолого-педагогічного і професійного-орієнтованого циклів, що містять відмінності, властиві для цієї спеціальності.

Згідно вимог, які висуваються до особистості майбутнього педагога, студенти повинні професійно самовизначитися, навчитися розвивати і формувати професійно значущі якості своєї особистості, уміти працювати над усуненням шкідливих звичок, рис характеру тощо. Набути таких умінь можливо лише за умов створення в навчальному педагогічному закладі освітньо-виховного середовища, наявності в ньому спеціально створеної системи роботи, яка професійно зорієнтована на формування якостей особистості майбутнього вчителя, тісного зв’язку вищого навчального закладу з освітньо-виховними установами; використання виховних і дидактичних можливостей дисциплін, що викладаються у вузі і передбачені навчальними планами підготовки спеціалістів різних напрямків.

Висновки. Ґрунтовний аналіз історико-педагогічної літератури, наукових джерел дозволив визначити етапи та особливості організації загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя у ХХ столітті. У ході дослідження з’ясовано, що протягом ХХ ст. в Україні сформувалася певна структура вищої педагогічної освіти. Вона задовольняла вимоги свого часу. Тогочасні об’єктивні соціально-економічні чинники, ідеологія впливали на визначення змісту, структури, форм, методів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Модернізація системи освіти та узагальнення досвіду освітянських реформ в історичному аспекті покликані сприяти виробленню певних висновків та рекомендацій на шляху подальшого оптимального перетворення сучасної системи вищої освіти в засіб формування інтелектуального ресурсу та інструменту майбутності українського суспільства.

Література

1. Абдулина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования.* / О.А. Абдулина – М.: Просвещение, 1990. -140 с.
2. Вітвицька С.С. *Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури* / С.С Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003.– 316 с.
3. Володько В.М. *Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс]* / В. М. Володько. Режим доступу : www.nbuiv.ua/portal/soc_gum/pspo/2001_3_1/doc_pdf/volodko.pdf
4. Корень А. М. *Формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя як наукова проблема [Електронний ресурс]* / А. М. Корень. Режим доступу : http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_18/V18_7_13.pdf
5. Луговий В. І. *Педагогічна освіта в Україні: структура функціонування, тенденції розвитку* / В. І. Луговий. – К. : МАУП, 1994. – 194 с.
6. Майборода В. К. *Вища педагогічна освіта в Україні : історія, досвід, уроки (1917 – 1985 р.)* : монографія / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 195 с.

Ю. Мінкіна

*здобувач кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу
“Донбаський державний педагогічний університет”*

УДК 378.147:5(477)“19”

**ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ
ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (80-ТІ РР. ХХ СТ.)**

У статті досліджено питання організації навчального процесу на природничих факультетах у вищих педагогічних закладах України у 80-ті рр. ХХ ст. Схарактеризовано особливості навчально-виховного процесу в ході підготовки вчителів природничих дисциплін. Зазначено місце та роль вчителя природничих дисциплін у суспільстві. Проаналізовано стан системи підготовки вчительських кадрів. Факти та події, представлені автором, розглядалися з урахуванням тогочасних суспільно-політичних та культурно-освітніх процесів. Встановлено вплив процесів перебудови та демократизації на стан вищої педагогічної освіти. Проведено порівняння системи підготовки викладачів природничих дисциплін у класичних університетах та педагогічних інститутах. У статті представлено мережу вищих навчальних закладів, які готували фахівців з природничих дисциплін. Визначено загальні проблеми природничої освіти студентів досліджуваного періоду.

Ключові слова: *природничі дисципліни, теоретико-методологічні основи, підготовка вчителя, вищі педагогічні навчальні заклади.*

Ю. Минкина

соискатель кафедры педагогики Государственного высшего учебного заведения “Донбасский государственный педагогический университет”
**К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННАУЧНЫХ
 ДИСЦИПЛИН В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ
 ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНА (80-е гг. XX ВЕКА)**

В статье исследованы вопросы организации учебного процесса на естественнонаучных факультетах в высших педагогических заведениях Украины в 80-е годы XX в. Охарактеризованы особенности учебно-воспитательного процесса в ходе подготовки учителей естественных дисциплин. Указано место и роль учителя естественных дисциплин в обществе. Проанализировано состояние системы подготовки учительских кадров. Факты и события, представленные автором, рассматривались с учетом тогдашних общественно-политических и культурно-образовательных процессов. Установлено влияние процессов перестройки и демократизации на состояние высшего педагогического образования. Проведено сравнение системы подготовки преподавателей естественных дисциплин в классических университетах и педагогических институтах. В статье представлена сеть высших учебных заведений по подготовке специалистов по естественным дисциплинам. Определены общие проблемы естественнонаучного образования студентов исследуемого периода.

Ключевые слова: *естественные дисциплины, теоретико-методологические основы, подготовка учителя, высшие педагогические учебные заведения.*

Y. Minkina

applicant for the Department of the Pedagogy of Higher School Department of Donbas State Pedagogical University

**THE PROBLEM OF TRAINING NATURAL SCIENCES in HIGHER
 PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (80-th
 xx century)**

This article is devoted to the investigation of the problem of organizing the process in higher educational institution of Ukraine in the department of natural science in the 80-th years of the XX th-century. The state system of teacher training is analyzed. Facts and events are presented by the author. The author considers this problem the social, political, cultural and educational process during the studied period. Comparing state system of teacher training in the classic universities and teacher training institutes of natural sciences is compared in the article. Identify the common problems of natural science educational of the students in the researching period is introduced.

Key words: *natural sciences, theoretical and methodological foundations, science, teacher training, higher educational institutions.*

Постановка проблеми. Вивчення теоретико-методологічних основ підготовки педагогічних кадрів, знання основних історичних етапів розвитку вищої педагогічної освіти і школи в Україні мають неабияке значення для формування майбутніх викладачів природничих дисциплін. Проблема ефективної підготовки викладачів природничих дисциплін упродовж багатьох років вважається важливою та актуальною. Вища педагогічна освіта має бути фундаментальною, ґрунтуватися на найновіших досягненнях науки, новітніх педагогічних технологіях, але не може бути глибоко осмисленою без системного аналізу попередніх здобутків педагогічної навчально-виховної практики. Тому для розуміння закономірностей та напрямків подальшого розвитку та вдосконалення підготовки вчителів, зокрема й природничих дисциплін, виникає проблема у вивченні та узагальненні історико-педагогічної спадщини з окресленої проблематики.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання теорії та історії розвитку національної системи освіти й педагогічної думки в Україні дослідили вітчизняні науковці: А. Алексюк, Я. Бурлака, С. Гончаренко, М. Гриценко, Н. Гупан, О. Любар, Ю. Мальований, В. Помагайба, О. Попова, Ю. Руденко, О. Савченко, Б. Ступарик та ін. Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл було досліджено І. Костицькою, розвиток післядипломної освіти вчителів природничих предметів західного регіону України – О. Шиян. Персоналії окремих учених-природознавців, їхня науково-педагогічна та творча спадщина стали предметом дослідження Б. Райкова, С. Соболя, В. Гурвича, О. Некрасова та ін.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз історико-педагогічних аспектів проблеми підготовки вчителів природничих дисциплін в Україні у радянську добу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед багатьох проблем, які представляють теоретичний та практичний інтерес, вагоме місце посідає проблема підготовки викладачів природознавчих дисциплін. У другій половині ХХ ст. на світовій арені сталися глобальні зміни. Вирішальними серед них слід назвати небувале прискорення темпів розвитку суспільства й перехід людства до постіндустріального, інформаційного суспільства, для якого характерний бурхливий розвиток знань, інформації, а також засобів і технологій їх поширення. Зазначимо, що цікавим і дуже плідним є період 80-х рр. ХХ ст., оскільки розвиток педагогічної науки та освіти в цей час характеризувався пошуком більш досконалих форм, методів навчання та його змістового наповнення. На цьому історичному етапі відбулися кардинальні зміни в соціально-

політичному, економічному й освітньому житті народу, а також розпочалася розбудова демократичного суспільства.

На початку 80-х рр. ХХ ст. у державі очевидною стала потреба суттєвих змін та реформування всіх сфер суспільного життя. Розпочатий процес перебудови був зумовлений багатьма чинниками, зокрема загрозою стадіального відставання, обмеженням гласності та інформованості суспільства, затухаючим економічним розвитком, загостренням екологічних проблем, посиленням процесу русифікації тощо [4, с. 486].

Педагогічна освіта як складова професійно-освітньої системи і як соціальна інституція суспільства перебувала в центрі освітньої політики держави. Країна, що розвивається, утворює відповідний науковий простір – відносно замкнену систему функціонування науки як частини культури. Є певна кореляція між державним і науковим простором, і в цьому виявляється національний характер науки. Україна протягом своєї історії неодноразово змінювала державний простір. Починаючи з 20-х рр. ХХ ст. і до 1991 року наявний науковий простір був науковим простором СРСР, а наука України була лише його частиною [2, с. 3]. Вища школа Української РСР була складовою частиною системи вищої освіти Радянського Союзу [9, с. 4].

Досліджуючи історію вищої педагогічної освіти України, видатний учений В. Майборода переконливо довів, що переломним в освітньому розвитку стали саме 80-ті рр. ХХ ст. До цього часу вектор змін у педагогічній освіті упродовж десятиріч стабільно характеризувався уніфікацією її змісту, форм і методів навчально-виховного процесу [10, с. 112].

Попри труднощі в соціально-політичному й соціально-економічному житті в досліджуваний період, природничі науки характеризувалися значними здобутками в галузі біології (еволюційна теорія, біогенетичний закон, концепція мінливості та спадковості), хімії (валентність, теорія хімічних сполук, система елементів) та географії (картографічне вчення, учення про природні зони, кліматичні процеси та ін.). Усі ці наукові досягнення повинні були включатися до змісту природничої освіти та підготовки викладачів природничих дисциплін [11, с. 10].

Насамперед зазначимо, що в системі вищої освіти в радянські часи, мирно існувало дві інституціональні моделі підготовки педагогічних кадрів – “університетська” і “спеціалізована”. У 1984 р. на території УРСР функціонувало 9 університетів (із 1985 р. – 10 університетів) та 30 педагогічних інститутів. Підготовку педагогічних кадрів за фахом природничих дисциплін здійснювали Кременецький державний педагогічний інститут на природничому факультеті, Сумський державний педагогічний інститут ім. А.С. Макаренка на хіміко-біологічному факультеті, Вінницький державний педагогічний інститут на природничо-географічному факультеті, Мелітопольський державний педагогічний

інститут на хіміко-біологічному факультеті, Харківський державний педагогічний інститут ім. Г.С. Сковороди на природничому факультеті, Уманський державний педагогічний інститут на природничо-географічному факультеті, Полтавський державний педагогічний інститут на природничому факультеті та ін.

Підготовка кваліфікованих кадрів за фахом “Викладач хімії” також здійснювалась у Дніпропетровському, Донецькому, Львівському, Київському та Харківському університетах. Попри велику кількість інститутів, де готували вчителів природничих дисциплін, університетська освіта вважалась провідним компонентом вищої школи, яка готувала вчителів природничих дисциплін [6, с. 17, 64]. Університети забезпечували систему освіти близько 10 % педагогів, традиційно випереджуючи педагогічні інститути за рівнем загальноосвітньої та особливо спеціально-предметної підготовки.

Оновлення життя країни в середині 80-х рр. ХХ ст. потребувало підготовки фахівців із глибокими знаннями в галузях економіки, соціології, технологічних основ сучасного виробництва. Проте в дослідженнях науковців означеного періоду зазначалося, що вчительська молодь мала поверхневі уявлення щодо зв'язку між навчанням та працею. Досить слабкою визначалася робота з виявлення професійної специфіки викладання спеціальних дисциплін у педагогічних інститутах, бо методи викладання значно відрізнялись від університетських. Узагальнюючи університетський та спеціалізований тип вищої педагогічної освіти, правомірно дійти висновку, що педагог з університетською освітою глибше знав предмет викладання, мав кращу загальнокультурну підготовку, проте значно гірше володів психолого-педагогічними та методичними освітніми компонентами [10, с. 122].

Суспільство як представник середовища, ураховуючи соціально-економічні, культурологічні, педагогічні чинники, а також потреби особистості, формулює “соціальне замовлення” школі, яке передбачає освіту та виховання певного типу особистості, що реалізується в постановці мети шкільної природничої освіти. В умовах розвитку науково-технічного прогресу людство опинилося в суперечливих взаєминах із довкіллям, тому вчитель природничих дисциплін повинен глибоко усвідомлювати силу біологічних знань. Головна мета вчителя природничих дисциплін полягає в забезпеченні опанування школярами уявлень про цілісність природи, виховання гуманної, творчої, активної особистості, спроможної до самовдосконалення, здатної екологічно мислити, самостійно розв'язувати теоретичні та практичні завдання, дбайливо ставитися до природи, розуміти значення життя як найвищої цінності. Професія вчителя природничих дисциплін вимагає широкої ерудиції, вагомих практичних навичок та вмій,

міцної волі в прищеплені учням розуміння значення опанування природничими дисциплінами [5, с. 46; 13, с. 5].

Із 1984 р. розпочалися певні зрушення в системі вищої педагогічної освіти в Україні. Ураховуючи той факт, що вища педагогічна освіта розвивалася в умовах перебудови, гласності й демократії, суспільство висувало до вчительства нові, більш високі вимоги. Одна із серйозних спроб модернізації педагогічної освіти в цих умовах відбулася в 1984–1985 рр. відповідно до основних напрямів реформи загальноосвітньої та професійної школи. Реформа була ухвалена рішенням квітневого (1984 р.) Пленуму ЦК КПРС та прийняттям Закону СРСР “Основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи”. Після цього розгорнулася широка діяльність щодо його втілення в життя. Закон свідчив, що невід’ємною частиною реформи є значне покращення підготовки вчительських кадрів у державі. У ньому зазначалося, що майбутнім учителям треба надати можливість отримувати сучасні знання та якісну практичну підготовку. Для досягнення поставленої мети необхідно переробити навчальні плани та програми педагогічних вузів, підняти рівень психолого-педагогічної підготовки, покращити організацію та зміст практики. Також було запропоновано перехід у педагогічних інститутах на п’ятирічний термін навчання та створити для цього необхідні умови, розробити і здійснити додаткові заходи для забезпечення педагогічних навчальних закладів високоякісними підручниками й навчальними посібниками, укріпити професорсько-викладацький склад педагогічних вузів тощо [8, с. 23].

Однією з головних функцій вищої школи в досліджуваній період була підготовка фахівців до професійної діяльності за вузькою спеціалізацією. А отже, головним для майбутніх учителів, зокрема й природничих дисциплін, було засвоєння логічно побудованої системи знань, нагромаджених людством у певній галузі за попередні часи. Суттєвим недоліком радянської системи вищої освіти взагалі та педагогічної зокрема, була досить вузька спеціалізація фахівців, їхня нездатність орієнтуватися в умовах, які швидко змінювалися. Централізація управління, бюрократизація вищої школи СРСР, уніфікація та стандартизованість зробили її нездатною до оперативних змін, яких вимагало життя [7, с. 15].

Зміни в суспільно-політичному, соціально-економічному житті в державі значно впливали на розвиток системи освіти. Вивчення практики роботи вчителів засвідчує, що вони відчували труднощі у своїй професійній діяльності через недоліки в професійній підготовці. Як зазначила сучасна дослідниця О. Біда, оновлення змісту природничих дисциплін випереджало зміст методики викладання природознавства й

сільськогосподарської праці у вищій школі. Отже, поставали суперечності між вимогами, що ставилися до підготовки студентів у контексті викладання природничих дисциплін і реальним станом підготовки майбутніх викладачів у вищих навчальних закладах; між розробкою й удосконаленням змісту підготовки студентів до викладання природознавства та науковим обґрунтуванням структури оновлених і новостворених посібників і невизначеністю критеріїв відбору навчального матеріалу; між вимогами до теоретичних знань і практичних умінь майбутніх учителів і забезпечення їхньої підготовки до здійснення природознавчої освіти.

Об'єктивну характеристику стану підготовки вчителів природничих дисциплін можна дати на основі аналізу, з одного боку, її структури, змісту й методів у сучасній вищій педагогічній школі, а з іншої – якості роботи молодих вчителів – випускників педагогічних вузів.

Структура і зміст підготовки вчителя природничих дисциплін визначалися навчальними планами, програмами, підручниками й навчальними посібниками з природничих дисциплін.

Із 1985/86 навчального року в педагогічні інститути було введено нові навчальні плани [1, с. 5]. Студенти вищих педагогічних навчальних закладів повинні були знайомитись із науково-теоретичним і практичним досвідом викладання природничих дисциплін. Головним для студента в підготовці до майбутньої педагогічної діяльності було оволодіння розумінням системи виховної освіти, знанням процесу проведення уроків із природничих дисциплін. Упродовж навчання майбутній учитель повинен був глибоко осмислити теоретичні основи методики викладання, самостійно використовувати її на практиці. У процесі підготовки викладачів природничих дисциплін у вищих педагогічних закладах навчальним процесом передбачалось ознайомлення студентів із науково-теоретичними досягненнями та методиками викладання природничих дисциплін. Також вагома роль відводилась встановленню міжпредметних зв'язків серед розділів курсу на основі використання провідних ідей. Цілісність курсу повинна посилюватися системою міжпредметних зв'язків [5, с. 4]. Проблемою підготовки викладачів, зокрема й природничих дисциплін у середині 80-х рр. ХХ ст., була відсутність міжпредметних зв'язків між спеціальними кафедрами. Робота спеціальних кафедр носила вузько науковий характер, бо мала форму комунікації суміжних наукових дисциплін та актуалізувалася на лекціях у процесі розгляду близьких предметних галузей, а не носила характер цілісної педагогічної діяльності, що являла собою загальний для всіх кафедр предмет вивчення [8, с. 5–7].

Глибоке та міцне знання наукових основ предмета, що викладається, є найважливішою вимогою успішної роботи викладача природничих

дисциплін у школі. Тому важливим поставало питання наукової підготовки вчителя у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Удосконалення наукової підготовки студента зі спеціальних дисциплін забезпечувало високий рівень професійної спрямованості їх викладання. У процесі засвоєння фактичного матеріалу студенти навчалися правильно пояснювати наукові факти та явища, творчо підходити до вивчення різноманітних питань. Отже, вивчення спеціальних дисциплін формувало науковий світогляд, розвивало розумові здібності, виробляло звичку самостійно поповнювати знання [12, с. 66].

Проте зазначимо, що контроль за якістю підготовки фахівців мав однобічний характер: в основному оцінювалися знання та вміння з окремих предметів, але не поставало питання про цілісну підготовку вчителя до педагогічної діяльності.

Розуміючи неабияке значення педагогів у суспільному житті, адміністративно-командна система намагалась постійно підвищувати ефективність їх підготовки, відбираючи зі світового і власного досвіду все, що не суперечило офіційній консервативно-догматичній політиці. Попри зовнішньо значні та ефектні нововведення в педагогічній освіті, головне в її змісті зазнавало лише формально-косметичних змін. Така ситуація зберігалась до 1991 р., коли в Україні в умовах проголошення роком раніше державного суверенітету було прийнято повністю незалежний від будь-яких центрально-союзних структур закон “Про освіту” [10, с. 115; 3, с. 11].

Висновок. Отже, вищі педагогічні навчальні заклади України здійснювали значний внесок у реалізацію ідей реформування системи освіти у державі. Основні заходи спрямовані на реалізацію реформи, дали позитивні результати. Помітно покращилась якість освіти у вищих педагогічних навчальних закладах, як у плані наукової підготовки студентів, так і щодо психолого-педагогічної готовності до роботи в школі. У спадщину від Радянського союзу Україна отримала досить розгалужену систему вищої педагогічної освіти, яка забезпечувала ґрунтовну фундаментальну та професійну підготовку фахівців. Але вона не була пристосована до роботи в нових, ринкових умовах, які почали складатися ще в останні роки існування СРСР.

Література

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* : [уч. пос. для пед. спец. высш. учеб. заведений] / О. А. Абдуллина. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Адаменко О. В. *Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950 – 2000 рр.)* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Адаменко. – Луганськ, 2006. – 21 с.

3. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
4. Бойко А. Д. История Украины : [уч. пособ.] / А. Д. Бойко. – 3-е изд., испр., доп. – К. : Академизд, 2010. – 688 с.
5. Верзилин Н. М. Общая методика преподавания биологии : [учебн. для студ. пед. ин-тов] / Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская. – 4-е изд. – М., 1984. – 383 с.
6. Высшее образование в Украинской Советской Социалистической Республике : монография / Г. Г. Ефименко и др. – К. : Вища школа. 1983. – 94 с.
7. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 1991–2006 рр. : наук.-допом. бібліогр. покажч. / АПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського, Ін-т вищ. освіти ; [упоряд. : Л. О. Пономаренко [та ін.] ; наук. ред. П. І. Рогова]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 487 с.
8. Единство теоретической и практической подготовки учителя математики и физики в условиях реформы школы: сб. науч. трудов / ред. В. И. Данильчук. – Волгоград : ВГПИ 1987. – 144 с.
9. Жильцов П. А. XXVII съезд КПСС и подготовка советского учителя / П. А. Жильцов – М. : Педагогика, 1986. – 128 с.
10. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку : монографія / В. І. Луговий. – К. : МФУП, 1994. – 196 с.
11. Мартін А. М. Розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / А. М. Мартін. – Кіровоград, 2008. – 21 с.
12. Пути оптимизации учебно-воспитательного процесса в вузе : сб. науч. трудов / редкол. С. Н. Батракова и др. – Ярославль : ЯГУ, 1985. – 135 с.
13. Собченко Т. М. Розвиток природничої освіти у початковій школі в історії педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття : автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Т. М. Собченко. – Харків, 2008. – 20 с.

О. Москальова

старший викладач кафедри математики ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”

УДК 373.5.091.3 (477) “19”

ДО ПРОБЛЕМИ ВЕРБАЛЬНО-ГРАФІЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

У статті досліджено деякі аспекти проблеми організації навчального процесу за вербально-графічним методом навчання у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХХ ст. Вивчено історичний досвід поєднання вербальних та наочних методів навчання. Автором виявлено динаміку розвитку сутності вербально-графічного методу навчання у досліджуваному періоді. Розглянуто різні погляди вітчизняних науковців щодо поєднання словесних та наочних методів навчання.

Підкреслено позитивні сторони вербальних та графічних методів навчання. Визначено внесок вітчизняних учених, педагогів-новаторів у розробку теоретичних засад вербально-графічних методів навчання. Проаналізовано змістовні, структурні та технологічні характеристики вербально-графічних методів організації навчально-виховного процесу в досліджуваному періоді. Автором підкреслено доцільність теоретичної розробки та вдосконалення вербально-графічних методів навчання в умовах модернізації системи освіти.

Ключові слова: навчальний процес, вербальні методи навчання, наочні методи навчання, форми поєднання слова та наочності, вербально-графічний метод, система навчання, учитель, педагог-новатор.

О. Москалева

*старший преподаватель кафедры математики ГВУЗ “Донбасский
государственный педагогический университет”*

К ПРОБЛЕМЕ ВЕРБАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ (вторая половина XX ст.)

В статье рассмотрены некоторые аспекты вербально-графических методов организации учебного процесса в отечественной педагогической мысли второй половины XX ст. Изучен исторический опыт объединения вербальных и наглядных методов обучения. Выявлена динамика развития сущности вербально-графического метода обучения в исследуемом периоде. Рассмотрены различные взгляды отечественных ученых на проблему объединения словесных и наглядных методов обучения. Подчеркнуты положительные стороны словесных и наглядных методов обучения. Автор анализирует содержательные, структурные и технологические характеристики вербально-графических методов организации учебно-воспитательного процесса в исследуемом периоде. Обоснована целесообразность теоретической разработки и совершенствования вербально-графических методов обучения в условиях модернизации системы образования.

Ключевые слова: учебный процесс, вербальные методы обучения, наглядные методы обучения, формы объединения слова и наглядности, вербально-графический метод, система обучения, учитель, педагог-новатор.

О. Moskaljova

*Senior Lecturer, Department of Mathematics of the State Higher Educational
Institution "Donbass state teacher's training university"*

ON THE PROBLEM OF VERBAL-GRAPHICAL TEACHING METHODS IN THE HISTORY OF HOME PEDAGOGICAL THOUGHT (SECOND HALF OF THE XX-th CENTURY)

Some aspects of the problem of organizing the study process with the help of the verbal-graphical teaching method in the home pedagogical thought of the second half of the XX-th century are investigated in the article. Historical experience of uniting together the visual and verbal teaching methods was studied. The author revealed certain dynamics in the development of the essence of the verbal-graphical teaching method in the period under investigation. Different views of the home scientists on the problem of uniting together the verbal and visual teaching methods were considered. Certain positive aspects of the verbal and graphic teaching methods were emphasized. The contribution of the home scientists and educators-innovators into the elaboration of the theoretical basis of the verbal-graphical teaching methods was also defined. Contextual, structural and technological characteristics of the verbal-graphical methods of organizing the educational-upbringing process in the period under investigation were analyzed too.

Key words: *educational process, verbal methods of teaching, visual methods of teaching, forms of uniting together words and visual aids, verbal-graphical method, system of teaching, teacher, educator-innovator.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Глибокі перетворення, які наразі відбуваються в усіх сферах суспільного життя, знаходять своє відображення й у сфері освіти. Модернізація освіти України, в контексті стратегічних завдань державної Національної програми "Освіта" ("Україна ХХІ ст."), можлива лише шляхом запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень. Цим зумовлено зростання ролі теоретичних знань в педагогіці та виникнення великої кількості інноваційних підходів до навчання. Зокрема, сучасна дидактика орієнтує педагогів на пошуки найбільш раціональних варіантів поєднання словесних та наочних методів навчання.

У педагогічній спадщині педагогів-новаторів другої половини ХХ ст. є значний досвід вирішення таких проблем, який можна трансформувати та використовувати в сучасних умовах. У зв'язку з цим виникає об'єктивна потреба аналізу, осмислення й використання досвіду впровадження вербально-графічних систем навчання, який накопичено у другій половині ХХ ст. Саме у цей період зростає увага науковців до теорії та практики використання в навчальному процесі прийомів стислого відображення великого обсягу інформації в наочній формі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблему наукового обґрунтування теорії наочності у навчанні досліджували дидакти та методисти різних часів. Уперше теоретичне обґрунтування необхідності використання наочного навчання було здійснено у ХVІІ ст. чеським

педагогом Я.А. Коменським, а пізніше Дж. Локком, Ж.Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинським та ін. Видатні дидакти ХХ ст., зокрема Н.П. Волкова, Л.В. Занков, А.І. Зільберштейн, А.М. Маслов, М.Г. Моро, О.Я. Савченко, Л.М. Скаткін, І.Ф. Харламов, В.В. Ягупов та інші розглядали принцип наочності як один з основних принципів дидактики. Дослідженню проблем різноманітних форм поєднання словесних та графічних методів навчання присвячені праці науковців та педагогів-новаторів другої половини ХХ століття А.М.Алексюка, Л.В. Занкова, В.В. Кокоріна, І.Я. Лернера, В.І. Лозової, Д.С. Меженко, Г.С. Романенко, М.М. Скаткіна, В.Ф. Шаталова, В.М. Шеймана, С.Д. Шевченко та ін. На жаль, теоретичні та методичні аспекти цієї теми не знайшли подальшого відображення у вітчизняній педагогіці.

Аналіз науково-педагогічної літератури виявив незначну кількість історико-педагогічних досліджень з позицій переоцінки та осмислення історичного досвіду поєднання вербальних та графічних методів навчання старшокласників у другій половині ХХ століття. Враховуючи недостатній ступінь розробки проблеми, автори вважають удосконалення форм поєднання вербальних та графічних методів навчання однією з найактуальніших проблем дидактики.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є вивчення проблеми поєднання вербальних та наочних методів навчання, розгляд сутності вербально-графічного методу навчання в історії вітчизняної педагогічної думки другої половини ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження проблеми становлення та розвитку вербально-графічного методу навчання в історії вітчизняної педагогічної думки другої половини ХХ ст. обумовлено тим, що зазначений історичний період був значним стосовно розвитку дидактики. Саме в ці роки зростає увага науковців до пошуку та теоретичного обґрунтування інноваційних підходів до навчання, які б забезпечували повноцінне засвоєння знань.

Дослідження сутності та змісту вербально-графічного методу навчання потребує розгляду наочних і словесних методів навчання як його наукового підґрунтя.

До вербальних методів навчання (від лат. *verbalis* – усний, словесний) науковці та педагоги-практики зазначеного періоду відносять розповідь, пояснення, лекцію, бесіду, диспут, роботу з книгою тощо. Кожен з цих методів має свої особливості, але загальним для всіх є слово.

Практика навчання виявила значну кількість позитивних сторін вербальних методів: за допомогою слова вчитель систематично, послідовно викладає навчальний матеріал, готує учнів до сприйняття,

підводить до розуміння й засвоєння нових знань, керує пізнавальною діяльністю, здійснює повторення, закріплення й перевірку знання навчального матеріалу тощо. Слід відзначити, що застосування вербальних методів дає можливість вчителю повідомляти учням нові наукові дані, які ще не відображені в підручниках.

Методи усного викладу навчального матеріалу вчителем, як правило, поєднуються з використанням наочності. У процесі навчальної роботи вчитель ілюструє (наочно пояснює) своє викладання, або демонструє той або інший навчальний посібник, який може бути представлений і в якості ілюстрації, і бути використаним як джерело нових знань.

У науково-педагогічній літературі традиційно виокремлюють такі наочні методи як спостереження, ілюстрація, демонстрація.

В “Українському педагогічному словнику” зазначено: “Наочність у навчанні – один з основних принципів дидактики, відповідно до якого навчання будується на конкретних образах, що безпосередньо сприймаються учнями” [2, с. 224]. Уперше цей принцип обґрунтував видатний чеський педагог-гуманіст Я.А. Коменський. Сучасні дидакти розглядають наочність як джерело знань, на основі якого формуються чуттєві уявлення й поняття, як ілюстрацію до положень, що вивчаються, опору для абстрактного мислення. Засоби наочності застосовуються перед вивченням нового матеріалу, у процесі засвоєння понять, повторення й перевірки знань тощо.

Науковець І.Ф. Харламов підкреслює, що “наочність навчання базується на особливостях розвитку мислення учнів, яке розвивається від конкретного до абстрактного. З іншого боку, поняття і абстрактні положення розуміються учнями легше, якщо вони підкріплюються конкретними фактами, прикладами” [7, с. 183].

Відома вітчизняна учена Н.Є. Мойсеюк, розкриваючи роль принципу наочності, зазначає, що “принцип наочності навчання вимагає залучення до сприймання всіх органів чуття учня. У сучасній дидактиці наочність розуміють ширше, ніж безпосередні зорові сприймання. Вона включає також сприймання через моторні, тактильні чуття. Наочні засоби поділяються на натуральні, зображальні, схематичні; аудіовізуальні і словесно-образні” [6, с. 169].

Отже, у роботах науковців другої половини ХХ ст. традиційне розуміння принципу наочності в процесі пізнання зазнає змін. Зі зміною потреб суспільства, цілей та завдань освіти вдосконалюються функції та можливості використання наочності. Дидакти зазначеного історичного періоду відносять поняття наочності до різних видів сприйняття (зорового, слухового, тактильного та ін.). У практиці навчання використання наочних засобів обов'язково поєднується зі словом вчителя. Знання вчителем форм

поєднання слова та засобів наочності, їх варіантів та порівняльної ефективності дає можливість творчо використовувати наочні засоби відповідно до поставленої дидактичної задачі, особливостям навчального матеріалу та іншим конкретним умовам навчання.

Варто розглянути різні підходи до поєднання вербальних та наочних методів навчання.

Видатний педагог радянської доби Л.В. Занков, у пошуках найбільш раціонального поєднання слова та наочності, виокремлював можливі форми поєднання слова вчителя та наочних засобів:

– вчитель, використовуючи слово, керує спостереженнями учнів, а знання про зовнішній вигляд об'єкта та його властивості, що сприймаються безпосередньо, учні отримують в процесі спостереження;

– вчитель словесними методами, спираючись на спостереження учнів та на їхні знання, веде учнів до осмислення явищ та зв'язків між ними, які не можуть бути виявлені в результаті безпосереднього спостереження;

– інформацію про об'єкт та його властивості учні отримують із словесних повідомлень вчителя, а наочні засоби є підтвердженням, конкретизацією слів вчителя;

– вчитель, спираючись на спостереження учнями наочних об'єктів, сам повідомляє про зв'язки між явищами, робить висновки, поєднує, узагальнює окремі дані [4, с.77–78].

Аналізуючи наведені форми поєднання словесних та наочних методів навчання, Л.В. Занков наголошував, що виділення в окрему групу наочних методів не відображає реальної педагогічної дійсності, адже у практиці навчання наочні засоби не можуть застосовуватися без словесного звертання вчителя до учнів.

Схожу точку зору висловлює вітчизняний учений А.М. Алексюк. Дослідник зазначав, що практично підтверджено і експериментально доведено доцільність різних форм поєднання слова і наочності в навчанні. Досліджуючи дану проблему, А.М. Алексюк виявив декілька рівнів у застосуванні різних видів наочного методу навчання залежно від характеру та міри самостійності пізнавальної діяльності учнів:

– найнижчий рівень – наочно-інформаційний метод, суть якого полягає в тому, що вчитель спочатку розповідає про той чи інший факт, а потім підтверджує подану інформацію наочною. У цьому випадку наочність є додатковим засобом передавання інформації учням, сприяє кращому запам'ятовуванню та усвідомленню сказаного вчителем;

– вищий рівень – наочно-проблемний метод, який передбачає наочність у поєднанні зі словом вчителя засобом створення проблемної ситуації. Використання наочних засобів має сприяти загострюванню

суперечності між уже здобутими знаннями і тими потребами, що виникають перед учнями;

– найвищий рівень – наочно-евристичний метод (коли наочність посилює евристичні функції словесних методів навчання) або наочно-дослідницький метод (коли наочність спонукає учнів до самостійної дослідницької діяльності). В обох випадках наочність є засобом залучення учнів до пошукової діяльності [1, с.187–188].

Проблемі поєднання слова та наочності велику увагу приділяли М.М. Скаткін й І.Я. Лернер. У представленій дослідниками класифікації методів навчання за характером пізнавальної діяльності учнів виокремлено пояснювально-ілюстративний метод (інша назва – інформаційно-рецептивний, що відображує діяльність вчителя та учня). Використання даного методу передбачає, що вчитель повідомляє інформацію різними засобами, а учні сприймають, усвідомлюють та фіксують в пам'яті подані факти. Повідомлення інформації вчитель здійснює за допомогою усного слова (розповідь, лекція, пояснення), друкованого слова (підручник, допоміжні засоби), наочних засобів (карти, схеми, кінофільми, натуральні об'єкти), практичного показу способів діяльності (способу розв'язання задачі, способів складання плану, анотації тощо). Пояснювально-ілюстративний метод – один з найбільш ефективних засобів передачі в стислому, концентрованому вигляді великого об'єму узагальненого та систематизованого досвіду людства [3, с.193–194]. Ефективність зазначеного методу залежить від раціонального поєднання слова та наочності, від вміння вчителя виділяти в ілюстраціях те, що чітко і глибоко розкриває сутнісні ознаки предметів та явищ, що вивчаються.

Вагомим внеском у розвиток теоретичних основ навчання є науковий доробок В.І. Лозової стосовно ролі наочних методів у навчальному процесі. Учена зазначає: “Наочні методи навчання в ізольованому вигляді можуть представити конкретні процеси, явища, предмети або їх зображення, але не забезпечують набуття знань як системи теорій, законів, понять тощо. Тому ці методи є допоміжними, які забезпечують набуття знань у поєднанні зі словесними методами” [5, с. 232]. Дослідниця вважає, що такий підхід до поєднання вербальних методів навчання з наочними зумовлює певні вимоги до використання наочних методів навчання, головними з яких є наступні: у вступному слові вчитель чітко формулює мету використання наочності; вчитель керує сприйняттям (дає пояснення, коментарі процесам, явищам тощо), спонукає учнів обговорювати побачене і почуте, робити висновки. Також, слушною є думка вченої стосовно розумного балансу між словом учителя та наочністю.

Провідні тенденції суспільного розвитку змінюють підходи до поєднання вербальних та наочних методів навчання. В умовах бурхливого зростання об'єму інформації особливого значення набуває вміння виділяти найбільш важливе, сутнісне в змісті навчального матеріалу. Великі обсяги абстрактної інформації, що підлягає засвоєнню, збільшують потреби в опорі на наочні форми її відображення. Зростає роль абстрагованих, символічних зображень (схем, графіків, креслень, діаграм тощо), які виділяються в окрему групу наочності. Дослідники вважають, що абстрактно-символічна наочність допомагає краще зрозуміти сутність та динаміку явищ і процесів, що вивчаються. Зрозуміло, що це, в свою чергу, передбачає пошук прийомів перекладу інформації з вербальної системи в графічну. В пошуках оптимальних прийомів запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу педагоги-практики, апробуючи різні форми поєднання словесних та графічних методів, трансформували останні в вербально-графічний метод. Саме вербально-графічним методом досягли значних успіхів в навчанні школярів відомі педагоги-новатори другої половини ХХ ст.: В.В. Кокорін, Д.С. Меженко, Г.С. Романенко, В.Ф. Шаталов, В.М. Шейман, С.Д. Шевченко та ін. На жаль, досвід використання вербально-графічного методу навчання знаходився на периферії дослідницької цікавості, в результаті чого не набув достатнього теоретичного осмислення та розповсюдження.

На нашу думку, ефективність навчального процесу значно підвищиться за умови застосування оптимальних, різноманітних форм поєднання словесних та графічних методів, зокрема вербально-графічного методу. Однак цей досвід потребує цілісного дослідження та актуалізації в сучасних умовах модернізації української системи освіти.

Висновки. Отже, спираючись на досвід вітчизняних педагогів другої половини ХХ ст. у пошуках ефективних та зручних методів навчання та шляхів їх поєднання, можемо визначити вербально-графічний метод навчання як певний спосіб взаємозв'язаної діяльності вчителя та учнів, що спрямований на передачу великого обсягу теоретичних знань, які закодовані в наочну схему (опорні сигнали), що дає синтетичне уявлення про предмети (явища). Поєднання слів та графічних символів у вербально-графічному методі навчання полегшує процес запам'ятовування учням нового матеріалу, дозволяє швидко відтворювати в пам'яті навчальну інформацію, вчасно виправляти помилки та ін.

Перспективою подальших пошуків у напрямку модернізації методів навчання є ґрунтовна теоретична розробка та вдосконалення вербально-графічних методів навчання, дослідження їх ефективності.

Література

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Рад. школа, 1981. – 206 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие [для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ] / под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М : Просвещение, 1982. – 319 с.
4. Занков Л. В. О предмете и методах дидактических исследований / Леонид Владимирович Занков. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 148 с.
5. Лозова В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. – Х. : ХДПУ, 1997. – 338 с.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 2-е вид. – Київ : Гранма, 1999. – 350 с.
7. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособ. / И. Ф. Харламов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1990. – 576 с.

І. Осадча

аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет"

УДК 371.123(47+57)

ОРГАНИ ГРОМАДСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ (КІНЕЦЬ ХХ - ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті проаналізовані педагогічні з'їзди та вітчизняні науково-практичні конференції з проблеми особистості педагога, висвітлено їх сутність і зміст. Науково обґрунтовано вплив трансформаційних процесів на тематику наукових конференцій. Наголошено на їх провідному значенні у розвитку концепції особистості національного вчителя. Педагогічні читання та наукові конференції суміжних з педагогікою наук визнано одним з системотворчими елементів концепції.

Ключові слова: *концепція особистості вчителя, наукова конференція, педагогічний з'їзд, педагогічний форум, педагогічні читання.*

ІІ. Осадчая

аспірант кафедры педагогики ГВУЗ "Добасский государственный педагогический университет"

ОРГАНЫ ОБЩЕСТВЕННОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ (КОНЕЦ ХХ-НАЧАЛО ХХІ В.)

В статье проанализированы педагогические съезды и отечественные научно-практические конференции по проблеме личности педагога, отражена их сущность и содержание. Научно обосновано

влияние трансформационных процессов на тематику научных конференций. Отмечено их ведущее значение в развитии концепции личности национального учителя. Педагогические чтения и научные конференции смежных с педагогикой наук признаны одним из системообразующих элементов концепции.

Ключевые слова: концепция личности учителя, научная конференция, педагогический съезд, педагогический форум, педагогические чтения.

I. Osadcha

the postgraduate student of Donbass state pedagogical university

THE ORGANS OF PUBLIC SELF-GOVERNMENT AS A FACTOR OF DEVELOPMENT AND ENHANCEMENT OF THE CONCEPTION OF THE TEACHER'S PERSONALITY (the end of the XXth –the beginning of the XXIst century)

In the article the pedagogical congresses and domestic scientific and practical conferences on problem of the teacher's personality are analysed, their content is reflected. The influence of transformational processes on scope of scientific conferences is scientifically proved. The author pointed out their leading value in the development of the concept of the teacher's personality. Pedagogical scientific readings and conferences of adjacent to pedagogics sciences are recognized as one of the backbone elements of the concept.

Keywords: *conception of the teacher's personality, pedagogical congress, scholar conference, pedagogical forum, pedagogical scientific readings.*

Постановка проблеми. Наукові розробки щодо проблеми особистості вчителя, результати експериментальних досліджень провідних учених та молодих дослідників завжди глибоко аналізуються та дістають апробації на з'їздах і конференціях педагогічних працівників. Значення таких педагогічних форумів важко переоцінити. З одного боку, вони протягом багатьох років виступають органом громадського самоврядування в освіті й основою обміну науковими думками і досвіду між вченими, у результаті яких висуваються пропозиції у напрямі розвитку державної освітньої політики взагалі та концепції особистості вчителя зокрема. А з іншого, - з розвитком суспільства, в час, коли інформаційний простір стає все більш насиченим, педагогічні з'їзди, конференції набувають провідного значення у професійному вдосконаленні особистості кожного педагога.

Ступінь наукової розробки проблеми. Методологічні засади проблеми наукових конференцій розроблено Ю. Сурміним. Ретроспективний аналіз всеукраїнських педагогічних конференцій здійснено відомою українською вченою Н. Дічек. Наукові конференції як

об'єкт дослідження обрали такі науковці як Г. Кловак, Н. Кушнарєнко, О. Семеног, І. Степаненко та ін.

Постановка завдання. Мета статті полягає у вивченні та аналізі всеукраїнських та всесоюзних учительських з'їздів, науково-практичних конференцій, розкритті їх впливу на розвиток концепції особистості педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з найважливіших і наймасштабніших форм громадсько-педагогічного руху є педагогічні з'їзди, які сприяють розвитку педагогічної думки та консолідації учительства.

За радянських часів Всесоюзні та республіканські з'їзди вчителів проводилися регулярно. Нагальні освітянські проблеми обговорювались делегатами на 15 секціях Всесоюзного з'їзду працівників освіти СРСР у м. Москва (1988 р.): “Гуманізація народної освіти та гармонізація розвитку особистості”, “Вища освіта”, “Педагогічна освіта” тощо. Засідання секції “Вчитель у сучасному суспільстві” очолював начальник Головного управління народної освіти Свердловського обласного виконкому Ю. Бродський, який у своїй доповіді підкреслив необхідність удосконалення системи економічного стимулювання педагогічної праці та радикального покращення матеріального забезпечення й охорони здоров'я вчителів. Делегати-науковці Ш. Амонашвілі та А. Окунєв під час засідання засудили безініціативність педагогів і відсутність творчого початку та обґрунтували “право на творчість” тільки вчителям з високим рівнем академічних знань та педагогічної культури (А. Бароненко) [2, с. 98-99, 101, 109, 131].

Курс на демократизацію та творчість, узятий за роки перебудови, став визначальним для організації освіти та формування концепції особистості вчителя в незалежній Україні. Традиція проведення педагогічних з'їздів була продовжена українськими вченими та науковцями. На трьох Всеукраїнських з'їздах розглядалися загальні питання розвитку національної освіти, мета та пріоритети діяльності вчителя.

I Всеукраїнський з'їзд працівників освіти (грудень 1992 р.) мав провідний вплив як на розвиток національної освіти, так і на становлення концепції особистості українського вчителя. Під час з'їзду делегати розглянули основні положення Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”), в якій значний акцент робився на підготовці нової генерації педагогічних кадрів з високим професійним та загальнокультурним рівнем, які у навчально-виховному процесі вільно використовують нові педагогічні, інформаційні технології та народну педагогіку. З огляду на нові принципи та зміст освіти вітчизняні науковці почали розбудову основних вимог до його особистості та пошук нових форм і методів педагогічної роботи.

Офіційною метою II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти (жовтень 2001 р.) було залучення громадськості до формування державної політики в галузі освіти, обговорення та прийняття Національної доктрини розвитку освіти України в XXI ст. У з'їзді брали участь Президент України Л. Кучма, Прем'єр-міністр України А. Кінах, Міністр освіти і науки України В. Кремень, посли іноземних держав та представники міжнародних організацій.

Основні пріоритети української освіти (високий рівень національної свідомості, освіченості, налаштованість на постійний рух та самовдосконалення), зазначені у виступі Президента України Л. Кучми, посіли провідне місце у державних вимогах до особистості національного вчителя.

Нове бачення особистості педагога, вчительської праці та питання мовної політики та культури спровокували неоднозначність позицій учасників з'їзду. Науковці підкреслювали нагальність формування майбутнього педагога не як вузького предметника, а як людини культури, здатної до розвитку задатків дитини та збереження його індивідуальності. У зверненні делегатів II Всеукраїнського з'їзду знаходимо такі вимоги до особистості вчителя: громадянська відповідальність, професіоналізм, самоосвіта, застосування у навчально-виховному процесі інформаційних технологій та особистісно-орієнтованої педагогіки [3, с. 1-6].

На III Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (жовтень 2011 р.) "Про стан освіти в Україні та Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки" були підбиті підсумки розвитку освіти за попереднє десятиріччя та визначені стратегічні напрямки та нові шляхи її реформування. У роботі з'їзду брали участь Прем'єр-міністр України М. Азаров, Міністр освіти і науки, молоді та спорту України Д. Табачник, майже 1000 делегатів з усіх регіонів України.

Основними документами, що розглядалися на з'їзді, були проект нової редакції Закону України "Про вищу освіту" та проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. Останній передбачає зміни у концепції особистості вчителя: підвищення соціального статусу педагогів; удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, забезпечення економічних і соціальних гарантій педагогам, відновлення дії державної програми "Вчитель"; створення віртуальних програм для вчителів іноземних мов та вчителів-предметників, що спонукає до вивчення та використання кількох мов тощо [1].

Таким чином, всеукраїнські з'їзди мають провідне значення для розвитку національної концепції особистості вчителя, адже сприяють

осмисленню пріоритетів освіти, уточненню змісту діяльності педагога та суспільному генеруванню вимог до його особистості.

Важливою подією у житті українського вчительства став Всеукраїнський педагогічний форум “Турбота про вчителя – надія на майбутнє” (Полтава, 2005 р.). Його учасники намагались знайти шляхи розв’язання проблем системної кризи в освіті, професійної деградації вчительства, професійного розвитку освітян.

На форумі Президент України Віктор Ющенко доручив розробити концепцію розвитку в країні загальної середньої освіти та запровадити європейські критерії оцінки її якості. Особливу увагу у вступному виступі він приділив учителю: “Ми маємо разом думати, як відродити українську школу, зробити місію вчителя особливою”, – зазначив В. Ющенко. Президент зробив акцент на необхідності підвищення соціального захисту вчителів, рівня престижу педагогічної професії та авторитету вчительської праці. Основною вимогою В. Ющенка до національного вчителя була моральна кришталева чистота його особистості та високий професійний рівень педагога [6, с. 5-7].

Міністр освіти і науки України С. Ніколаєнко також зазначив необхідність підвищення престижу вчительської професії, однак основну увагу зосередив на проблемі забезпечення духовно-культурних, економічних і соціальних гарантій професійної самореалізації вчителів. Науковець наголошував на браку педагогічних працівників і проблемі профвідбору абітурієнтів до педагогічних навчальних закладів. Окремо зазначалась важливість формування моральної та соціальної відповідальності педагога перед суспільством: ”Учитель має бути не тільки ключовою постаттю в сучасних освітніх процесах, а й духовним наставником у суспільстві”, – підкреслював С. Ніколаєнко [5, с. 5, 8].

Таким чином, проблема особистості вчителя неодноразово підіймалась та аналізувалась на державному рівні. Найкращі педагоги, науковці та громадські діячі об’єднувалися задля вирішення актуальних проблем українського вчительства, визначення параметрів та пріоритетів національного педагога.

Не менш важливу роль у формуванні концепції особистості національного вчителя відіграють наукові та науково-практичні конференції, які є однією з форм висвітлення концепції особистості вчителя та одним із засобів її формування. Ця форма організації наукової діяльності дозволяє вченим та педагогам-практикам представити й обговорити результати своєї дослідницької роботи, розглянути актуальні проблеми педагогічної діяльності з декількох сторін та запропонувати різні підходи до їх вирішення. Стисло проаналізуємо всеукраїнські та

міжнародні конференції з проблеми особистості вчителя, оскільки вони становлять найбільшу цінність для досліджуваної нами проблеми.

Проблема формування особистості як радянського, так і українського педагога неодноразово обговорювалася на конференціях. На республіканській науково-практичній конференції "Формирование личности советского учителя" (Кривий Ріг, 1990 р.) ще простежується значна увага дослідників до ідейно-політичних якостей педагога: інтернаціонального виховання (Л. Гричаник, О. Милютіна), класової свідомості (О. Данильєв, В. Терещенко), діалектико-матеріалістичного світогляду (Ж. Володченко, Л. Преснякова, В. Пустовит) тощо. Одночасно намічається тенденція до переосмислення педагогічної діяльності та професійно значущих якостей вчителів у руслі демократизації та гуманітаризації школи: зазначається необхідність долучення вчителя до національного багатства своєї Вітчизни (М. Семенюк), підкреслюється нагальність розвитку індивідуальності (В. Пісчиков, М. Холін) та готовності педагога до співпраці з учнями (Л. Нечаєва, Н. Литвинова), пропонується новий педагогічний принцип неперервного професійного самовиховання (Г. Проказа) та ін. [7].

Трансформаційні процеси стали провідним фактором впливу на тематику та зміст наукових конференцій з проблеми особистості вчителя у незалежній Україні:

1. Початок повноцінного національно-духовного відродження суспільних цінностей і надбань в Україні (1991 р.) стали поштовхом для проведення науково-практичної конференції "Формування морально-професійної культури майбутнього вчителя" (Тернопіль, 1991 р.) та республіканської науково-практичної конференції "Учитель національної школи" (Тернопіль, 1991 р.). Учасники конференцій, проаналізувавши недоліки радянської системи освіти, акцентували увагу на пріоритеті духовності та професійної культури в особистості національного вчителя, визнали цінність суб'єкт-суб'єктних відносин у навчально-виховному процесі, розглянули проблеми вдосконалення підготовки та професійного росту вчителів. Первинними вимогами до вчителя національної школи стали: розповсюдження та вивчення національної культури та традицій, чіткість світоглядної позиції, зорієнтованої на загальнолюдські цінності; досконале володіння своїм предметом; добра загальноосвітня підготовка, достатня орієнтація в актуальних проблемах різноманітних граней суспільного життя; суто педагогічні уміння і навички, здатність на практиці застосовувати ідеї педагогіки співробітництва [4, с. 123].

2. Гуманізація, гуманітаризація й інформатизація освіти стали підґрунтям для розробки проблем творчості та педагогічної майстерності вчителя. Вперше сумлінна увага українських науковців до творчості як

головної важливої характеристики педагогічної діяльності була повернута учасниками всеукраїнської науково-практичної конференції “Формування творчої особистості вчителя для оновлюваної національної школи” (Умань, 1993 р.). Дослідники запропонували ідеальну модель творчої особистості вчителя, розглянули проблеми підготовки творчої активності та творчих здібностей педагога тощо. Пізніше подана проблема вивчалась на всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференціях (“Психолого-педагогічні фактори професійної майстерності вчителя-вихователя” (Житомир, 1995 р.), “Формування професійної майстерності вчителя в умовах ступеневої освіти” (Житомир, 2003 р.), “Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти” (Вінниця, 2009 р.) та ін.).

Згодом актуальності набуло питання гуманістичної спрямованості вчителя та опанування ним сучасними педагогічними технологіями, які знайшли багатогранне висвітлення на всеукраїнських конференціях “Формування гуманістичного світогляду вчителя” (Умань, 2001 р.), “Формування творчої особистості майбутнього вчителя в умовах впровадження інноваційних освітніх технологій” (Суми, 2004 р.).

3. Інтеграційні процеси на Україні, приєднання до Болонського процесу обумовили зміни у визначенні вимог до особистості вчителя з точки зору його компетентності та професіоналізму та стали поштовхом для проведення міжнародних науково-практичних конференцій “Формування професійної компетентності вчителя в умовах Європейської інтеграції” (Житомир, 2005 р.), “Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України” (Ялта, 2007-2012 рр.) тощо.

Отже, наукові конференції виступають одночасно “двигунами” та осередками розвитку концепції особистості вчителя в Україні. Під час їх проведення науковці не тільки поширюють передові науково-педагогічні ідеї, апробовують результати наукових досліджень, а й змінюють, розширюють, удосконалюють та модернізують зміст концепції особистості вітчизняного вчителя. Починаючи з 1991 р., у змісті концепції особистості українського вчителя чітко простежується орієнтир на креативність і духовність педагога, національні цінності та найкращі досягнення європейської педагогічної науки.

Окремої уваги в контексті нашого дослідження потребують педагогічні читання, які виступають опорою для формування основних положень сучасної концепції особистості вчителя з огляду на найкращі здобутки вітчизняних педагогів-майстрів. Серед прикладів можна навести щорічні Захаренківські читання, які є апогеєм глибокого вивчення педагогічної спадщини відомого педагога-новатора О. Захаренка, або

Всеукраїнські та Міжнародні педагогічні читання “Василь Сухомлинський і сучасність”.

Значний вплив на формування та розвиток концепції особистості вчителя також мають наукові конференції суміжних з педагогікою наук. Прикладом доробку психологів до концепції особистості вчителя можуть слугувати II Всеукраїнські психолого-педагогічні Демиденківські читання “Навчання, виховання та розвиток” (Бердянськ, 2009 р.), філософські підвалини проблеми осмислюються впродовж проведення щорічної міжнародної науково-практичної конференції “Освіта й доля нації”.

Висновки. Отже, феномен особистості вчителя займає провідне місце у дослідженнях вітчизняних учених і науковців. Вони намагаються проаналізувати та модернізувати вимоги до сучасного українського педагога. Органи громадського самоврядування стимулюють дослідження найактуальніших та значущих проблем особистості вчителя у педагогіці, філософії, психології та інших науках. Їх результати формують концепцію особистості національного вчителя, міцним же базисом для її становлення служать найкращі здобутки вітчизняних педагогів-корифеїв, які поширюються під час проведення педагогічних читань.

Література

1. III Всеукраїнський з'їзд працівників освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pon.org.ua/dokumenty/824-iii-vseukrayinskij-zyizd-pracivnikiv-osviti.html>. – Назва з екрана.
2. Всесоюзный съезд работников народного образования [20-22 дек. 1988 г.] : стеногр. отчет. – М. : Высш. шк., 1990. – 410 с.
3. Матеріали II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти // Педагогічна газета. – 2001. – № 10. – С. 1-6.
4. Мельничайко В. Мовна культура – один з показників професіоналізму вчителя / В. Мельничайко // Учитель національної школи: тези науково-практичної конференції. – Тернопіль, 1991. – С. 123.
5. Ніколаєнко С. Оновлення освітнього і наукового процесу - наше найперше завдання / С. Ніколаєнко // Освіта України. – 2005. – № 38-39. – С. 5, 8.
6. Ющенко В. Турбота про вчителя - надія на майбутнє: Всеукраїнський педагогічний форум / В. Ющенко // Освіта. – 2005. – № 21-22. – С. 5-7.
7. Формирование личности советского учителя: сб докладов науч.-практ. конференции [“Педвуз и проблемы современной общеобразовательной школы”] (Кривой Рог, 1990) / М-во нар. образования УССР, Крив. гос. пед. ин-т. – Кривой Рог, 1990. – 148 с.

А. Рижкова

здобувач кафедри педагогіки Донбаського державного педагогічного університету, асистент кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

УДК 377(436)”19/20”

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

В статті проаналізовано структуру професійної освіти сучасної Австрії, розкрито систему навчальних закладів, охарактеризовано законодавча база, яка регулює діяльність цих закладів та органи управління професійною освітою на різних рівнях. З'ясовано чинники ефективності системи професійної освіти Австрії.

Ключові слова: *система освіти, професійна освіта Австрії, система навчальних закладів, дуальна система навчання.*

А. Рыжкова

соискатель кафедры педагогики Донбасского государственного педагогического университета, ассистент кафедры иностранных языков Донбасского государственного педагогического университет

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АВСТРИИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМИ

В данной статье анализируется структура профессионального образования современной Австрии, раскрывается система учебных заведений, характеризуется законодательная база, которая регулирует деятельность этих заведений и органы управления профессиональным образованием на разных уровнях.

Определены факторы эффективности системы профессионального образования Австрии.

Ключевые слова: *система образования, профессиональное образование Австрии, система учебных заведений, дуальная система обучения.*

A. Ryzhkova

applicant of the Department of Pedagogy of Donbas State Pedagogical University, assistant of the Department of Foreign Languages of Donbas State Pedagogical University

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING SYSTEM IN AUSTRIA: MODERN STATE OF PROBLEM

In the given article the structure of vocational education and training in modern Austria is analyzed, the system of educational establishments is disclosed, legislative acts and control bodies of vocational education and

training on different levels that regulate the functioning of these establishments are characterized.

The factors of effectiveness of Austrian vocational education and training system are identified.

Key words: *educational system, vocational education and training of Austria, system of educational establishments, dual training system.*

Постановка проблеми. Професійна освіта є одним з вирішальних факторів розвитку інтелектуальних ресурсів, забезпечення високого рівня якості виробничих сил, мобільності кадрів спеціалістів. Саме якісна професійна підготовка стає фактором соціального захисту людини за нових економічних умов. Завданням професійної освіти стає не тільки формування знань умінь та навичок, а й розвиток здібності адаптуватися до змін техніки та технологій, йти в ногу з сучасними інформаційними та цифровими системами [3].

Але на сучасному етапі розвитку суспільства професійна освіта переживає кризу як в Україні, так і в багатьох країнах світу. Усвідомлення першочергової важливості професійної освіти збільшує актуальність дослідження освітніх систем тих країн, які мають достатні успіхи у підготовці кваліфікованої робочої сили. Особливий інтерес представляє собою вивчення професійної освіти Австрії, оскільки такі дослідження дають можливість педагогічній спільноті ясно уявити витoki уже існуючого та добре налагодженого механізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті нашого дослідження важливими є праці вітчизняних вчених із проблем загальної та професійної освіти: Ваховського Л.Ц., Джуринського П.Б., Беха І.Д., Ісмаїлова Е., Курлянд З.Н.. Проблемами порівняльної педагогіки займаються такі вчені як Лавриченко Н., Пуховська Л., Сбруєва А., Кларін В.. У працях вітчизняних та зарубіжних вчених висвітлені різні аспекти професійної освіти європейських країн: Н. Абашкіна (дуальна система професійної освіти Німеччини), М. М'ясковський (педагогічна освіта Австрії), Л.Фаннінгер (профільне навчання в системі шкільної освіти Австрії), І.Прокопенко (теоретичні та методичні основи економічної освіти в професійних навчальних закладах), О.Локшина (структурна організація профільної школи в Австрії). Теоретичні та практичні розробки в сфері організації професійної освіти були виявлені в наукових працях австрійських та німецьких дослідників: О. Ахс, К. Воль, М. Краузе. Однак система професійної освіти сучасної Австрії в цілому на сьогоднішній день досліджена недостатньо.

Мета статті – проаналізувати структуру системи професійної освіти Австрії на сучасному етапі, охарактеризувати чинники ефективності взаємодії освітніх ланок австрійської професійної системи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Австрійська система професійної освіти має широке міжнародне визнання, і попит на підготовлені в її межах кадри зростає. В країні готують спеціалістів найсучасніших професій, які не тільки задовольняють потреби країни в кваліфікованих кадрах, але й гарантують фахівцям широкі можливості працевлаштування за її межами. Матеріальний аспект також має велике значення. За даними статистики заробітної плати в країнах ЄС, випускник професійного освітнього закладу Австрії отримує в 17 разів більше, ніж український випускник технікуму.

Відсоток безробіття серед випускників професійних закладів Австрії також вражає – найнижчий серед країн Європейського Союзу – 3,2% станом на 2008 рік [5; 307].

Отже, розглянемо головні чинники ефективності австрійської системи профосвіти.

По перше, соціальне партнерство, яке є відмінною рисою усієї австрійської системи освіти й австрійського суспільства взагалі. Воно веде до злагодженої співпраці організацій, що представляють різні інтереси суспільства, а саме палати економіки Австрії (WKO), палати сільського господарства Австрії (LK), федеральної палати робочих и службовців (BAK), Австрійського об'єднання профспілки (OGB).

По друге, тісна взаємодія між економікою та сферою освіти, що забезпечує актуальність випускників мережі професійних закладів на ринку праці.

По третє, дуальна система навчання, яка забезпечує оволодіння практичними навичками обраної професії на виробництві та теоретичними знаннями водночас [2].

Вище наведені дані чітко демонструють ефективність системи професійної освіти Австрії в контексті економічної та політичної стабільності країни.

Система професійної освіти Австрії складається із закладів професійної освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти, законодавчих актах, тощо.

Заклади професійної освіти включають в себе:

– політехнічну школу (Polytechnische Schule, PTS), що представляє дев'ятий клас австрійської загальноосвітньої школи з поглибленим вивченням предметів обраної спеціальності (деревообробка, металургія, інженерія, туризм, сфера обслуговування) для учнів, які після закінчення обов'язкового шкільного навчання планують одразу

приступити до роботи за обраною спеціальністю. Термін навчання – один рік. Всі учні політехнічної школи повинні пройти курс інформатики.

– неповну середню школу з професійною орієнтацією (Berufsbildende mittlere schule, BMS), яка дає змогу отримати не тільки неповну середню освіту, але й практичні навички за такими спеціальностями як бізнес, торгівля, медичне обслуговування, соціальна робота, сільське господарство, індустрія. Термін навчання – від одного до чотирьох років;

– повну середню професійну школу або коледж (Berufsbildende höhere schule, BHS), що дає змогу отримати загальну та професійну освіту (подвійна кваліфікація) у таких навчальних закладах: технічні коледжі – інженерні, хімічні, текстильні та інш.; туристичні коледжі; коледжі моди та дизайну; бізнес-коледжі; індустриальні та торгівельні коледжі; лісницькі та сільськогосподарські коледжі. Термін навчання – п'ять років;

– коледжі для підготовки вчителів дошкільної освіти та соціальних педагогів (Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik / Sozialpädagogik). Термін навчання – 5 років.

– виробниче навчання (учнівство) або дуальна система навчання складається з практичного тренування на виробництві (Lehrbetrieben) та часткового навчання у професійній школі (Berufsschulen). Приблизно 80% часу учні проводять на виробництві, здобуваючи практичні навички та 20% часу відводиться на вивчення теоретичного матеріалу. Термін навчання – від двох до чотирьох років.

Існують також й інші можливості здобуття професійної освіти в Австрії як, наприклад, курси підвищення кваліфікації для дорослих або спеціальне інтегральне професійне навчання для осіб з фізичними вадами, для учнів, які не закінчили обов'язкову загальноосвітню середню школу.

Всі громадяни Австрії віком старше 24 років, які володіють професійними навичками, мають можливість відвідувати спеціалізовані університетські курси підвищення кваліфікації з метою подальшого професійного росту. Як доповнення до цього існують технологічні коледжі, інститути підвищення кваліфікації, а також центри навчання Федерації австрійських профспілок, які пропонують вечірні курси професійного навчання.

Вся система професійної освіти регулюється та контролюється відповідними органами управління різних рівнів: державного, земельного та районного.

Органами державного управління в сфері професійної освіти Австрії є:

– Міністерство освіти, мистецтва та культури (вищій орган влади, відповідальний за професійну освіту та навчання);

– Федеральне міністерство сільського господарства, лісництва,

навколишнього середовища та управління водними ресурсами (в його відомстві знаходяться професійні коледжі сільського господарства та лісництва);

– Федеральне міністерство охорони здоров'я (завідує коледжами охорони здоров'я);

На рівні окремих земель за професійну освіту відповідає:

– Земельна рада з питань освіти;

На районному рівні - Районна рада з питань освіти.

Земельні та районні ради з питань освіти представлені Департаментами шкільної освіти земель, центральним органом яких є Колегіальна Рада, що слідкує за належним виконанням законів на місцевому рівні [6].

Законодавчу основу професійної освіти Австрії визначають наступні законодавчі акти:

1. Закон про організацію шкільної освіти від 1962, який гарантує рівні можливості для здобуття освіти для всіх учнів та регулює основні положення про зміст освіти;

2. Закон про шкільну освіту від 1974 регулює внутрішню організацію австрійської освітньої системи та закріплює права вчителів, батьків та учнів на участь у прийнятті рішень щодо шкільних процесів.

3. Закон про професійні школи та професійне навчання від 1993 ввів сектор професійних навчальних закладів в Австрії. Також цей закон забезпечив інститути та університети більшою автономією у прийнятті рішень. Завдання держави були обмежені забезпеченням зовнішнього контролю якості освіти та її фінансуванням [4].

Теоретичний аналіз проблеми системи професійної освіти Австрії на сучасному етапі свідчить про ефективність діяльності цієї системи в контексті економічних та політичних перетворень в країні. Ефективність діяльності системи професійної освіти Австрії базується на тісній взаємодії між економікою та освітою, соціальному партнерстві організацій, що відповідають за різні сфери життя суспільства: палатою економіки Австрії (WKO), палатою сільського господарства Австрії (LK), федеральною палатою робочих и службовців (BAK), Австрійським об'єднанням профспілки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, проаналізувавши дану проблему, можна зробити наступний висновок: система професійної освіти сучасної Австрії включає в себе навчальні заклади професійної освіти (політехнічна школа, неповна середня школа з професійною орієнтацією, повна середня професійна школа або коледж, коледж для підготовки вчителів дошкільної освіти та соціальних педагогів, заклади з системою виробничого навчання

(учнівство) або дуальна система навчання), законодавчі органи, які контролюють діяльність даних закладів (Міністерство освіти, мистецтва та культури, Федеральне міністерство сільського господарства, лісництва, навколишнього середовища та управління водними ресурсами, Федеральне міністерство охорони здоров'я, Земельна рада з питань освіти, Районна рада з питань освіти) та законодавчі акти, на підставі яких здійснюють свою діяльність навчальні заклади професійної освіти (Закон про організацію шкільної освіти від 1962, Закон про шкільну освіту від 1974, Закон про професійні школи та професійне навчання від 1993).

Ефективність діяльності системи професійної освіти Австрії зумовлюється такими важливими чинниками, як соціальне партнерство між організаціями, відповідальними за різні сфери суспільного життя; дуальною системою навчання учнів, які отримують практичні навички на виробництві та теоретичні знання у навчальних закладах; тісною взаємодією між економікою та освітою, а відсутність бюрократичних перепон, злагоджена діяльність всіх ланок освітньої системи, розуміння потреб країни у висококваліфікованих фахівцях і є тією основою ефективного функціонування системи професійної освіти сучасної Австрії.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник [для студ. вищих навч. закл.] / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
2. Креденець Н.Я. Соціальне партнерство в дуальній системі професійної освіти Німеччини та Австрії. / Н.Я.Креденець // Наукові записки. Серія : Педагогіка : зб. наук. праць. – 2011. – № 5. – С.113–117.
3. Курлянд З.Н. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб / З.Н. Курлянд. – К. : Знання, 2012. – 390 с.
4. Berufsbildungsgesetz. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.de.wikipedia.org/wiki/Berufsbildungsgesetz>> – Загол. з екрану. – Мова нім.
5. Bildung in Zahlen [Tabellenband]. – Wien : Statistik Austria, 2010. – 364 s.
6. Hörtnag M. Finanzierung der Berufsbildung in Österreich / M. Hörtnag. – Thessaloniki : Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 1998. – 78 s.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА**І. Беседіна**

заступник директора з навчально-виховної роботи, учитель трудового навчання ЗОШ І-ІІ ст. № 20 м. Слов'янська

В. Щербак

вчитель трудового навчання ЗОШ І-ІІ ст. № 20 м. Слов'янська

Б. Беседін

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри геометрії та методики викладання математики ДВНЗ «ДДПУ»

УДК 37.035.3**ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

У статті розглянуто деякі аспекти педагогічної інноватики, види інновацій та інноваційні технології, їх застосування в процесі викладання трудового навчання на прикладі Слов'янської загальноосвітньої школи № 20; відбір і раціональне використання педагогічних технологій з метою удосконалення сучасного уроку.

Ключові слова: педагогічна інновація, інноваційні технології, навчальна діяльність.

И. Беседина

заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель трудового обучения ООШ І-ІІ ст. № 20 г. Славянска

В. Щербак

учитель трудового обучения ООШ І-ІІ ст. № 20 г. Славянска

Б. Беседин

кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики преподавания математики ГВУЗ «ДГПУ»

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИННОВАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассмотрены некоторые аспекты педагогической инноватики, виды инноваций та инновационных технологий, их использование в процессе преподавания трудового обучения на примере Славянской общеобразовательной школы № 20; отбор и рациональное использование педагогических технологий с целью совершенствования современного урока.

Ключевые слова: педагогическая инновация, инновационные технологии, учебная деятельность.

I. Besedina

vice principal of research and students affairs, a teacher of vocational training of Slavyansk comprehensive schools № 20

V. Scherbak

a teacher of vocational training of Slavyansk comprehensive school № 20

B. Besedin

candidate of pedagogical sciences, assistant professor of department of geometry and mathematics teaching methods of Donbas State Pedagogical University

APPLYING OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES ELEMENTS DURING THE LESSONS OF VOCATIONAL TRAINING

This article is dedicated to particular aspects of pedagogical innovations, kinds of innovations and innovational technologies, their applying to the process of teaching vocational training on the basis of Slavyansk comprehensive school № 20; selection and rational applying of pedagogical technologies for the purpose of modern lesson improvement.

Key words: pedagogical innovation, innovational technologies, educational activity.

*Єдиний шлях до знання – це діяльність.
(Б. Шоу)*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Сьогодні в Україні відбуваються кардинальні зміни в усіх галузях життя суспільства: політичній, економічній, соціальній. Держава переходить до моделі інноваційного розвитку. У сучасній педагогічній практиці все активніше застосовуються освітні технології, впровадження інноваційних технологій навчання і виховання. Актуальною є розробка та впровадження регіональної програми розвитку інноваційної діяльності на 2010 – 2013 роки. Педагогічна інноватика – нове явище сучасної освіти.

У перекладі з грецької мови слово «інновація» означає «оновлення», «новизна», «зміна». Сучасні вітчизняні вчені розглядають інновацію в освіті як:

- процес створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому [6];
- результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем [3].

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. Особливості підготовки учнів на уроках трудового навчання, використання інноваційних технологій розглядалися в працях В. Гетти, Р. Гуревича, Ю. Ковальова, О. Коберника, Є. Кулика, В. Мадзігона, Н. Ничкало, В. Сидоренка, Г. Терещука, В. Титаренко, Д. Тхоржевського та ін. Дослідження введень новизни, інновацій в навчання відображені також у працях Л. Даниленко, С. Подмазіна, О. Пометун, О. Савченко, В. Шарко. Науковці зазначають, що використання інноваційних технологій на уроках технології сприяють: поліпшенню засвоєння навчального матеріалу, зменшенню часу розв'язання стандартних завдань, сформованості практичної спрямованості знань учнів, поліпшенню поведінкового, емоційного, позитивного ставлення до трудового навчання та інших предметів, що вивчаються в школі, розвитку їхньої пізнавальної і творчої активності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити досвід впровадження елементів інноваційних технологій на уроках трудового навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Більшість учених переконані, що інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи та відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення нового, що має конкретну назву «новація». Таким чином, «педагогічна інновація» розглядається як педагогічна технологія, під якою мається на увазі цілеспрямована, свідомо організована, динамічна взаємодія вихователів і вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно-необхідні завдання освіти й гармонійного виховання [2].

Під навчальною інноваційною технологією маємо на увазі такий підбір оперативних дій педагога з учнем, у результаті яких суттєво покращується мотивація учнів до навчання, тобто зміцнюються потреби і зацікавленість у знаннях, формується нова якість освіти, яка стає життєвою цінністю.

Виховна інноваційна технологія – це мистецькі засоби та прийоми впливу педагога на свідомість учня з метою формування в нього особистісних цінностей у контексті із загальнолюдськими (справедливість, чесність, відкритість, толерантність). Під педагогічними інноваційними технологіями розуміється якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання й управління, яка привносить суттєві зміни у результат педагогічного процесу.

Аналіз інноваційної діяльності показує, що в педпрактиці в основному впроваджуються технології:

- особисто орієнтовне навчання та виховання;
- профільне навчання;
- технології групової навчальної діяльності;
- теорія рівневої диференціації навчання;
- інформаційні технології;
- здоров'язберегаючі технології навчання;
- проєктивне навчання;
- теорія проблемного навчання;
- інтерактивні технології;
- технологія формування творчої особистості;
- технологія навчання як дослідження;
- розвиток критичного мислення;
- теорія ігрових технологій;
- технологія «Створення ситуації успіху».

Найбільш поширені технології в сучасній освіті:

1. **розвиваючого навчання** (авт. Д. Ельконін, В. Давидов) – передбачає формування активного, самостійного творчого мислення учнів і на цій основі поступово переходить в самостійне навчання.

Суть цього навчання полягає в тому, що учень самостійно обирає рівень опрацювання навчального матеріалу; завдання вчителя – визначити «зону найближчого розвитку» дитини і допомогти їй перейти на більш високий рівень розумових операцій, тобто забезпечити цей розвиток.

Особливості уроку, що розвиває учнів:

- ✓ хід пізнання – «від учнів»;
- ✓ характер діяльності учнів: спостерігають, порівнюють, групують, класифікують, роблять висновки;
- ✓ колективний пошук, скерований учителем;
- ✓ створення педагогічних ситуацій спілкування на уроці, яке дозволяє кожному учню проявити ініціативу, самостійність;
- ✓ гнучка структура.

2. **особистісно орієнтованого навчання** (авт. І. Якиманська, О. Савченко, С. Подмазін) – створення оптимальних умов для розвитку і становлення особистості як суб'єкта діяльності і суспільних відносин, в основу якої закладені активність, конструктивність, самостійність.

Особливості уроку особистісно зорієнтованого навчання:

- ✓ у центрі навчання – учень;
- ✓ увага акцентується на ставленні до знань, умінь, навичок, які використовуватимуться в сучасному та майбутньому;
- ✓ навчання здійснюється на основі творчих методів;
- ✓ стимулює зусилля учнів до самооцінювання, саморегуляції та самоосвіти.

3. **інтерактивні технології** (авт. О. Пометун, Л. Пироженко) – процес пізнання відбувається за умови постійної взаємодії всіх учнів. Залежно від мети уроку, форм організації навчальної діяльності використовуються інтерактивні технології кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань [5].

Особливості організації інтерактивного навчання:

- ✓ до роботи повинні бути залучені всі учні;
- ✓ продуктивна робота в малих групах. Кожен має бути почутий;
- ✓ на одному уроці бажано застосовувати 1-2 інтерактивних прийомів роботи;
- ✓ надання необхідної інформації для розв'язання завдань;
- ✓ незначний обсяг матеріалу вимагає значних витрат часу.

4. **технологія «Створення ситуації успіху»** (ідея «Завтрашньої радості» А. С. Макаренка, створення «Школи радості» В. О. Сухомлинського).

В основі цієї технології лежить особистісно орієнтований підхід до процесу навчання та виховання, яка дає змогу гуманізувати навчально-виховний процес.

Мета: створити ситуацію успіху для розвитку особистості дитини, дати кожному відчувати радість від подолання труднощів, можливість відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили.

Завдання: допомогти дитині зрости в успіху, дати можливість пережити успіх, а потім здивуватися разом із нею психологічній силі успішної діяльності в перетворенні особистості. Очікування успіху стає потребою (педтехнологія за А. С. Белкіним) [1].

Сучасні підходи до ефективної організації навчальної діяльності учнів на уроках трудового навчання спонукають вчителів до творчого пошуку.

Сучасний урок трудового навчання – демократичний урок. Він проводиться не для учнів, а разом з ними. Його характеризує творчий процес взаємодії учня і вчителя.

Серед загальних вимог до сучасного уроку вчителі нашої школи ставлять перед собою такі задачі:

- ❖ спрямованість уроку на особистість учня;
- ❖ формування продуктивної творчої та соціальної компетентностей, компетентності саморозвитку і самоосвіти;
- ❖ оптимізація форм роботи на уроці;
- ❖ повне засвоєння нового матеріалу на уроці;
- ❖ встановлення міжпредметних зв'язків;
- ❖ спрямованість уроку на головне – генералізація навчання;
- ❖ варіативність і гнучкість структури уроку;

❖ використання інноваційних технологій.

Вчителі з трудового навчання, виходячи з вимог до сучасного уроку, ставлять перед собою такі завдання:

- розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів;
- сприяння самореалізації, самостійному мисленню;
- прийняттю конструктивних рішень;
- розвиток уміння сконцентрувати творчу діяльність над розв'язанням певних проблем самостійно та із допомогою вчителя в системі проектної діяльності.

В своїй практиці вчителі трудового навчання нашої школи використовують різні елементи інноваційних технологій, а саме:

- ❖ особистісно орієнтоване навчання,
- ❖ технологію групової навчальної діяльності;
- ❖ інформаційні технології, проєктивне навчання,
- ❖ інтерактивні технології,
- ❖ технологію формування творчої особистості,
- ❖ ігрові технології.

Діяльність вчителів трудового навчання спрямована на пошук шляхів, які приведуть до підвищення якості освіти. Вони знаходяться в постійному пошуку нових типів і нових форм організації навчальної діяльності дітей. Головне завдання вчителя – викликати бажання виконувати творчі вироби власними руками, навчити учнів лаконічно та обґрунтовано презентувати свої доробки, розвивати аналітичну діяльність, сприяти вдосконаленню практичного досвіду, формуванню естетичного смаку.

Останнім часом вчителями трудового навчання нашої школи зроблено чимало спроб удосконалити побудову уроків як форму організації навчання, застосовуючи так звані нестандартні уроки, а саме:

- ✓ урок-вікторину;
- ✓ бінарний урок;
- ✓ урок-конкурс;
- ✓ урок-захист творчих проєктів.

Проаналізувавши методику нестандартних уроків, можна зробити висновок, що варіантів проведення цих уроків дуже багато, і вони можуть бути різноманітними. Урок-презентація-конкурс, урок-презентація-виставка стимулюють творчість учнів в тому, що їхні вироби (елементи українського вбрання, в'язані вироби, вироби в техніці макраме, квіллінгу) беруть участь у шкільних, місцевих виставках, ярмарках.

Вчителі шкільної творчої групи, в склад якої входять Беседіна І. Г., Щербак В. М., Магула О. Ю. працюють над проблемою застосування на практиці бінарних уроків, які ще не набули належного застосування. Бінарний урок – нестандартна форма навчання з реалізації міжпредметних

зв'язків. Це творчість двох педагогів, яка переростає у творчий процес учнів та формує в останніх креативну компетентність. Слово «бінарний» походить від латинського слова «binarius», що означає «подвійний». Ведуть такий урок два вчителі, причому обидва є головними, рівноправними. Бінарні уроки проводять не заради зовнішнього ефекту, а для систематизації знань. Такі уроки розвивають аналітичні можливості і винахідливість, мають великий виховний потенціал, допомагають перенести вже сформовані навички й уміння в нові сфери діяльності. У школі проведений бінарний урок для учнів 6 класу вчителем образотворчого мистецтва Щербак В. М. та вчителем трудового навчання Беседіної І. Г. з теми: «Композиційні особливості в українській вишивці».

Перевага також віддається і урокам технологій інтерактивного навчання – шлях до удосконалення навчального процесу. Навчальний процес при цьому ми будуємо на принципах гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації. Учитель та учень – рівноправні учасники навчального процесу. На уроках трудового навчання вчителі використовують різні форми і методи інтерактивного навчання, а саме:

- кооперативне навчання з технологіями роботи в малих групах;
- робота в парах;
- метод творчого проекту;
- моделювання.

На початку уроку вчителі проводять вправу «Очікування», де кожний висловлює своє очікування від уроку. Під час актуалізації опорних знань учнів вчителі з трудового навчання застосовують різні методи, а саме: «Бліцопитування», «Логічна цепочка», «Розумовий штурм», «Чарівна скринька». Важливим компонентом уроку є мотивація навчальної діяльності, коли використовують казки, вірші, легенди. Для розвитку уваги використовуємо інтерактивні вправи «Упорядкуй», «Ігрові ситуації». Для релаксації (зменшення втоми) використовуються валеологічні паузи: вправи для очей, віршовані фізхвилинки, вправи для підготовки рук та пальців до роботи. Зацікавлюють учнів і хвилинки-цікавинки з історії виникнення інструментів, одягу, виробів. Під час виконання практичної роботи проводимо інтерактивні вправи «Незакінчене речення», «Світлофор». Залежно від форм роботи на уроці - оцінювання може бути індивідуальним, парним, кооперативним і колективним.

Організуючи проектно-технологічну діяльність на уроці трудового навчання (6-9 кл.), вчителі опираються на провідні положення проектної методики, які ґрунтуються на:

- особистості учнів;
- зв'язку ідеї проекту з реальним життям;
- підвищенні внутрішньої мотивації учнів.

Проектній діяльності належить суттєве місце в інтелектуальному розвитку логічного мислення; цілеспрямованого формування пам'яті, уваги; розвитку самостійності, самоорганізації, самокорекції; креативності (оригінальне мислення, здатність знаходити рішення в нестандартних ситуаціях). Значна увага приділяється вмінню аналізувати навчальний матеріал, порівнювати, знаходити головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, досліджувати, формулювати проблему, діяти за аналогією – а це компоненти уміння вчитися, та елементи технології критичного мислення.

Наша діяльність спрямована на те, щоб учні почували себе комфортно, створюємо ситуацію успіху для розвитку особистості дитини, віри у власні сили, задоволення результатами діяльності – прийоми сучасної педтехнології «Створення ситуації успіху».

Позакласна робота тісно переплітається з навчальною. Поруч із традиційними видами роботи використовуються елементи сучасних педтехнологій. Вчителі використовують в навчальному процесі традиції народних промислів. Так учнями 8 класу на уроках обслуговуючої праці було пошито українське вбрання, а учнями 8-9 класів на уроках технічної праці створювалось хатнє начиння, яке поповнило музей з народознавства «Світлиця». Таким чином, іде пошукова дослідницька робота серед учнів, яка розвиває творчість, самостійність, спонукає любити та поважати національні цінності українського народу, і саме так дитина розкривається з різних боків, навіть непередбачених вчителем.

Значна увага приділяється системі підтримки обдарованих дітей. Здійснюється педагогічний супровід таких дітей. Шукаючи обдарованих дітей, ми:

- проводимо діагностику школярів, починаючи з 5 класу;
- спостерігаємо за навчанням, пізнавальними інтересами, нахилами учнів;
- учням ставимо найближчу й перспективну мету;
- аналізуємо результати самостійних, творчих робіт.

Моніторингові дослідження вчителів трудового навчання дозволяють з одного боку, реалізувати особистісно орієнтоване навчання, а з іншого – дають можливість управляти якістю освіти. Моніторингові дослідження забезпечують корекційно-аналітичну діяльність вчителів.

Розвиток обдарувань і нахилів учнів здійснюємо, включаючи в структуру уроків проблемні, евристичні методи роботи та елементи інноваційних технологій. Забезпечуємо участь обдарованих школярів у позакласних заходах із предмета, у заняттях гуртків, створюємо умови для участі учнів у олімпіадах, виставках, конкурсах.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, можна зробити висновок, що педагогічна інноватика є новим явищем у сучасній педагогіці, що існує із середини ХХ століття і перебуває в стадії розробки. В самій сутності уроку відбулася справжня революція, ще до кінця не усвідомлена педагогами. Варто учнів зробити співучасниками вироблення цілей, задач, змісту й напрямів уроку, варто урок зробити по-справжньому відкритим – і станеться диво: він перестане бути засобом технологічного огранювання дитини, а стане простором її живого та самостійного розвитку. Використання сучасних інноваційних технологій – шлях до формування творчої особистості.

Подальшого розвитку потребує вивчення питання шляхів вдосконалення інноваційних технологій, які найбільше сприяють самореалізації творчого потенціалу учнів.

Література

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : кн. для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997 – 206 с.
3. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
4. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технології / С. І. Подмазін // Педагогіка і психологія. – № 2. – 1997. – С. 37 – 43.
5. Пометун О. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А. С. К. – 2004. – 192 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
7. Шарко В. Д. Сучасний урок : технологічний аспект. Посібник для вчителів і студентів / В. Д. Шарко. – К. : СПД Богданова А. М., – 2007. – 220 с.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

І. Кушакова

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології
Донбаського державного педагогічного університету*

УДК 373.3.015.31:57.081.1

**ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ПРИРОДИ
ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ**

У статті розглянуто результати діагностики сформованості ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів.

Ключові слова : виховання, цінність, ціннісне ставлення до природи, молодші школярі, позакласна робота.

И. Кушакова

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии
Донбасского государственного педагогического университета*

**ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К
ПРИРОДЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ**

В статье рассмотрены результаты диагностики сформированности ценностного отношения к природе учеников 3-4 классов.

Ключевые слова : воспитание, ценность, ценностное отношение к природе, младшие школьники, внеклассная работа.

I. Kushakova

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of
biology of the Donbas State Pedagogical University*

**VALUED ATTITUDE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN TO NATURE
AS A PARAMETER OF QUALITY OF ECOLOGICAL EDUCATION**

In the article the results of diagnostic of formed of the valued attitude to nature of 3 – 4 classes' pupils are considered.

Key words : education, value, value attitude to nature, junior schoolchildren, extracurricular activities.

Постановка проблеми. Невпинне зростання гостроти екологічних проблем викликало необхідність звертання суспільства до питань взаємодії людини з природою. Уже сьогодні ми стоїмо на межі екологічної катастрофи, і причина її – у стані самої нашої культури, у нашій системі цінностей. Вирішення екологічних проблем учені бачать у зменшенні глобального антропогенного впливу на біосферу й забезпеченні відновлення її регулятивного потенціалу. Це можливо тільки як результат

етичного відновлення людства, формування нової системи цінностей, нових моральних імперативів, тому що ніякі науково-технічні нововведення, економічні перетворення, соціальні реформи самі по собі не забезпечать стійкості розвитку цивілізації, коеволюції зі світом природи. На думку вчених, екологічну кризу на планеті зрештою подолає не діяльність фахівців з охорони навколишнього середовища, а спеціальна система екологічної освіти.

Аналіз основних досліджень. Проблема виховання ціннісного ставлення дитини до природи піднімається педагогічною наукою давно і досить часто. Вплив рідної природи на особистість підкреслювали Й. Песталоцці й А. Дістервег. Проти вузького прагматизму, утилітаризму відносно природи виступали В. Белінський, О. Герцен, М. Добролюбов, Д. Писарєв, М. Чернишевський. Надалі цей напрямок педагогічних досліджень продовжили В. Зуєв, К. Ушинський, Л. Толстой, О. Герд, Д. Кайгородов, В. Сухомлинський і ін. У психолого-педагогічній літературі розглянуті окремі компоненти ціннісного ставлення до природи й педагогічні умови його виховання в дошкільників (Л. Безрукова, Н. Кондратьєва, С. Ніколаєва), школярів (О. Александрова, З. Андрієвська, Т. Баранова, Л. Горбанів, І. Зверєв, Г. Костецька, В. Ніколіна, Г. Пустовіт, І. Суравегіна) і студентів педагогічних вищих навчальних закладів (Н. Андрієнко, В. Єрошенко, Л. Реут) [5]. Особливу роль відіграють дослідження вікових особливостей розвитку суб'єктно-непрагматичного відношення до природи (С. Дерябо, В. Ясвін та ін.) [2].

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури засвідчив, що ціннісне ставлення як внутрішнє особистісне утворення формується у процесі активної взаємодії дитини зі світом природи, що є основою вироблення певної програми взаємин у системі “природа – людина”. Так, у процесі пізнання дитиною природи особливої ваги набувають емоції, які за умови цілеспрямованого педагогічного впливу дають можливість усвідомити значення природи як універсальної, неповторної цінності. У свою чергу, вплив на емоції, потреби, мотиви, бажання поєднується з активним пізнанням природи, її законів, зв'язків, взаємозалежностей. Розкриваючи дітям цінність природи, збагачуючи їхню інтелектуально-духовну сферу, тим самим унеможливуємо негативні дії та вчинки в природі. Опора на естетичну цінність природи, збагачену знанням, дає реальний поштовх до дії, спрямованої на збереження окремих об'єктів довкілля чи природи в цілому. Отже, процес формування ціннісного ставлення до природи передбачає комплексний вплив на емоційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сферу психіки молодшого школяра [2, 3, 4, 6, 7].

Постановка завдання. Завданням нашого дослідження є обґрунтування необхідності розробки та запровадження педагогічної технології виховання ціннісного ставлення учнів 3-4 класів до природи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні екологічна освіта стає пріоритетним напрямком педагогічної теорії й практики. Вона характеризується певними особливостями, такими як врахування нерозривного зв'язку фізичного й духовного життя людини з природою; розгляд екологічних проблем в системі глобальних проблем сучасності; спрямованість на цілі охорони навколишнього середовища: збереження генофонду біосфери, гігієнічних і естетичних переваг навколишнього середовища, раціональне використання природних ресурсів.

Метою екологічної освіти є формування екологічної культури в усіх громадян, бо вона містить у собі екологічні знання, інтелектуальні й практичні вміння вивчення природи, навички ресурсозберігаючої й природоохоронної діяльності, діяльності по відновленню регулятивного потенціалу (стійкості, рівноваги) природи, по поліпшенню екологічного стану, досвід творчої взаємодії із природою й турботливого ставлення до неї.

Формування екологічної культури людини особливо активно здійснюється в шкільні роки, коли відбувається виховання відповідального ставлення до збереження природного середовища, свого здоров'я та здоров'я інших людей, розвиток активної творчої діяльності по вивченню й охороні навколишнього середовища, пропаганді ідей оптимізації взаємодії суспільства й природи, попередженню негативних наслідків впливу на оточуюче людину середовище та її здоров'я. У свою чергу, в молодшому шкільному віці відбувається активний процес цілеспрямованого формування знань, почуттів, оцінок, емоцій, розвиток здібностей і інтересів дитини. У цьому віці учні дуже допитливі, чуйні, сприйнятливі, легко відгукуються на тривоги й радощі, щиро співчують і співпереживають. У них має місце «родинне» відношення до навколишнього світу. На основі синкретичності світосприймання, вродженої емоційної сприйнятливості молодший школяр прагне до пізнання природи, бажає навчитись надавати їй допомогу.

Для перевірки висунутого припущення про те, що для розвитку в учнів ціннісного ставлення до природи недостатньо традиційної системи психолого-педагогічних впливів у рамках позакласної роботи і, крім традиційних, необхідно застосовувати нові форми й методи впливів, був розроблений і проведений експеримент. Також розроблялись і проходили апробацію діагностичні методики по виявленню рівня сформованості ціннісного ставлення до природи в молодших школярів, анкетування та тестування учнів молодших класів, вчителів початкових класів.

Критеріями сформованості ціннісного ставлення до природи в учнів є *позитивність, суб'єктність і непрагматизм*. Вони були виділені на основі характеристик цінності, які наводяться в сучасних аксіологічних концепціях (Г. Вижлецовим, М. Каганом, Л. Столовичем, Г. Шевченко та ін.). У теорії відносин вони розглядаються як характеристики модальності особистісних відношень до природи (О. Лазурським, В. М'ясищевим, В. Левіним і ін.).

Позитивність характеризує «знак» відношення до природи: позитивний, негативний або амбівалентний. При амбівалентному відношенні позитивність до одних природних об'єктів і явищ урівноважується негативністю до інших. Цінністю є лише те, що має позитивний «знак» ставлення.

Суб'єктність характеризує ступінь суб'єктифікації природи, наділення її суб'єктними функціями. Цінність характеризується суб'єктним відношенням, тобто відношенням до природи як суб'єкта.

Непрагматизм визначає ступінь безкорисливості й утилітаризму відносно природи. Цінність характеризується непрагматичним відношенням до неї особистості, за якого одержання практичної користі, особистої або суспільної вигоди погоджується з можливостями природи по саморегуляції, тобто не наносить їй незворотної шкоди, а в ідеалі є рівнозначною корисною взаємодією. Непрагматичне відношення не обмежується практичним використанням природи для розумного задоволення своїх потреб, а врівноважується духовною взаємодією з нею, наприклад, у сфері творчості.

Вивчення наукової літератури, аналіз змісту екологічної освіти молодших школярів, спостереження за проявами ціннісного ставлення учнів і опитування вчителів початкових класів дозволили виявити показники сформованості ціннісного ставлення до природи в молодших школярів.

Показниками позитивного відношення до природи виступають пізнавальний (науковий і естетичний) інтерес до природних об'єктів і явищ, адекватне відношення до особливостей живих істот і явищ природи, дотримання норм екологічно значимої поведінки в природі. *Показниками суб'єктного відношення до природи* є вміння бачити унікальність природних об'єктів і явищ і передавати її різними засобами, уміння відчувати на собі вплив природи й усвідомлювати власні зміни під її впливом, уміння рівноправно взаємодіяти з природними об'єктами на основі виявлення «людських рис» і надання «свободи дій». *Непрагматичне відношення* проявляється в турботі про природу (виготовленні годівниць для птахів, допомозі бездомній тварині й догляді за тваринами, насадженні рослин й догляді за ними тощо); у дотриманні

моральних обмежень при вивченні й практичному використанні природного матеріалу; у застосуванні ресурсозберігаючих, природоохоронних і художньо-творчих технологій, у прагненні до освоєння технологій по відновленню й поліпшенню екологічного стану навколишнього середовища.

Рівнями сформованості в молодших школярів ціннісного ставлення до природи виступають суб'єктно-непрагматичний, соціально-споживчий і утилітарний. Суб'єктно-непрагматичний (високий) рівень характеризується сталим характером прояву перерахованих вище показників. При соціально-споживчому (середньому) рівні показники ціннісного ставлення до природи проявляються несистематично, при утилітарному (низькому) – дуже рідко, носять у крайній мірі нестійкий характер.

Дослідження проводились на базі загальноосвітніх середніх шкіл міста Красний Лиман і міста Слов'янськ. В експерименті брали участь 386 молодших школярів.

Для створення характеристики сформованості у школярів ставлення до природи методом рандомізації діти були поділені на групи по 15 осіб у кожній, оскільки, як указують психологи, це оптимальне число учасників для діагностичної роботи. Співвідношення статі у групах у середньому склало 60% дівчинок і 40% хлопчиків. Успішність у групах коливалася від п'ятьох цілих семи десятих бала до восьми балів рівно. Для оцінки стану суб'єктного ставлення до природи і його структури нами були використані методики, розроблені в екологічній психології й педагогіці: «домінанта», «натурафіл», «ЕЗОП», як такі, що найбільш повно характеризують відношення до природи й мають відповідну надійність й валідність, а також анкетування та систематичне опитування учнів, вчителів та батьків.

Були відслідковані й діагностовані наступні параметри:

- тип домінуючої установки на природу;
- рівень домінантності природи по трьох сферах прояву (емоційній, когнітивній, практичній);
- інтенсивність суб'єктного відношення до природи і його структура.

Зважаючи на те, що в експерименті була задіяна велика кількість учнів, ми віддали перевагу груповому варіанту проведення вищезгаданих методик. З метою виявлення трудомісткості використання цих методик в шкільній практиці ми провели хронометраж. У результаті було виявлено, що для обстеження кожної групи за наявності спеціальних бланків для відповідей і друкованих інструкцій було витрачено, у середньому, близько 45 хвилин, а повна обробка даних по кожній групі із застосуванням комп'ютера зайняла біля двох з половиною годин.

Ці дані вказують на те, що витрати часу на проведення обстежень і обробку даних невеликі й що подібного роду діагностика легко може бути здійснена шкільним учителем.

Варто відзначити, що при роботі з невеликим числом учнів методики можуть бути реалізовані в індивідуальному варіанті, при цьому витрати часу на обстеження стандартної групи (15 осіб) збільшаться. Індивідуальна робота дозволяє одержати додаткові коментарі кожного учня з проблеми й зібрати більше інформації, що дозволяє дати більш точні підсумкові описи ставлення до природи як кожного учня, так і групи в цілому.

Аналіз результатів експериментального дослідження молодших школярів показав, що 61,2 % випускників початкової школи перебувають на середньому (соціально-споживчому) рівні сформованості ціннісного ставлення до природи, 19,4 % – на високому (суб'єктно-непрагматичному) рівні й стільки ж на низькому (утилітарному). Високий рівень позитивного ставлення до природи був виявлений в 25 % учнів, середній – в 69,9 % і низький – в 5,1 %. Суб'єктне відношення домінує в 19,4 %, на середньому рівні воно перебуває в 61,2 % і на низькому – в 19,4 %. Високий рівень непрагматизму проявляють 15,3 % дітей, середній – 50 % і низький – 34,7 %. При цьому пізнавальне відношення, так само як і естетичне, переважає в 25 % учнів, етичне – тільки в 9,7 %.

Висновки. Таким чином, рівень сформованості ціннісного ставлення до природи у випускників початкової школи є недостатнім. Однією з основних причин є неефективна організація даного процесу в початковій школі на основі несистематичної реалізації вчителями початкових класів спеціальних заходів з виховання ціннісного ставлення до природи як компонента змісту екологічної освіти й недостатнє застосування позакласної роботи з цією метою. Отже, існує необхідність у розробці та запровадженні в навчальний процес педагогічної технології виховання ціннісного ставлення учнів 3-4 класів до природи в позакласній роботі.

Література

1. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский – Москва : Наука, 1989. – 262 с.
2. Дерябо С.Д. Две модели экологии: экологический кризис как кризис антропоцентрического сознания / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин // Человек. – 1998. – № 1. – С. 34–40.
3. Кутырев В.А. Экологический кризис (Философия, культура, общество) / В.А. Кутырев // Вопросы философии. – 1996. – № 11. – С. 23–31.
4. Моїсеєв М. Світ ХХІ століття і християнська традиція / М. Моїсеєв // Вісник НАН України. – 1997. – № 9/10. – С. 29–40.
5. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія / Г.П. Пустовіт. – К. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.

6. Сидельковский А.П. Взаимодействие школьников с природой как воспитательный процесс / А.П. Сидельковский – Ленинград, 1978. – 68 с.

7. Тарасенко Г.С. Виховний потенціал природи / Г.С. Тарасенко // Паросток: методика гуманного виховання дітей засобами природи. – Вінниця, 2000. – С. 6-15.

Н. Плюхіна

старший викладач кафедри педагогіки Донбаського державного педагогічного університету.

УДК 373.3.02

ФУНКЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ

У статті обґрунтовується роль і функції дидактичного засобу, особливості їх при формуванні вміння вчитися. Розкривається роль кожного засобу.

Ключові слова: *вміння вчитися, навчальна діяльність, молодші школярі.*

Н. Плюхина

старший преподаватель кафедры педагогики Донбасского государственного педагогического университета

ФУНКЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ

В статье обосновывается роль дидактических средств в формировании умения учиться.

Ключевые слова: *умение учиться, учебная деятельность, младшие школьники.*

N. Plukhina

lecturer of the department of pedagogies of the DDPU.

THE ROLE OF THE DIDACTIC MEANS IN THE FORMING OF THE SKILL OF STUDYING AT THE PRIMARY SCHOOL PUPILS.

The article deals with the role of the didactic means in the forming of the skill of studying at the primary school pupils. The various didactic means as a word, a text book, a computer are examined.

Key words: *skill of studying, educational activity, primary school pupils, didactic means.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її розв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Будь-яка діяльність, в тому числі і навчальна, має свою мету, об'єкт, суб'єкт, засоби, результат. У педагогічній науках поняття «засіб» має широке значення. До його складу входять: підручник, слово вчителя, наочні посібники, аудіовізуальні засоби, комп'ютер, методи та форми навчання.

Всі засоби, спрямовані на навчання вмінню вчителя, можна розподілити на три групи: джерела знань; методи і прийоми; форми організації навчальної діяльності. До першої відносяться: слово вчителя, підручник, наочність, гра. До другої: бесіда, діалог, самостійна робота, створення проблемних ситуацій, вправи, система пізнавальних завдань. До третьої: колективна, групова, індивідуальна робота. Ця класифікація дає можливість цілеспрямовано використовувати дидактичні засоби, формуючи навчальну діяльність.

У дидактиці недостатньо вивчені функції окремих засобів у процесі формування вміння вчитися у молодших школярів. Ми зробили спробу розв'язати це питання. Визначаючи місце та роль дидактичного засобу в процесі формування вміння вчитися, ми виходили з того, що по-перше, вміння – це комплекс знань, прийомів, навичок, елементів досвіду. Воно включає знання основ дії, способу її виконання, зміст, послідовність, досвід виконання дій, що входять до складу вміння як комплексної дії. Потрібна система, де кожен засіб має своє місце та виконує певні функції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які опирається автор. У різних аспектах цю проблему досліджують дидактик.

Роль проблемного навчання досліджують В. Барабаш, О. Боданська, В. Євдокимов, А. Зільбернштейн, І. Леренер, В. Лозова, О. Олексюк, В. Онищук, В. Паларамчук, О. Савченко

Процес формування вміння вчитися знайшов відображення в дисертаційних дослідженнях Я. Кодлюк, Н. Ляшової, М. Оліяр, Л. Титаренко, З. Файчак.

Формування цілей статті. Розкрити роль дидактичних засобів в системі формування вміння вчитися.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Інші функції виконують методи і прийоми навчання. Для оволодіння вмінням вчитися молодшому школяреві потрібно, з одного боку, власна діяльність, з іншого – допомога вчителя. Найбільш розповсюдженою формою забезпечення такої взаємодії є різні види бесіди. У вступному слові до бесіди вчитель мотивує діяльність учнів, роз'яснюючи необхідність нового вміння, його значення для засвоєння навчального матеріалу уроку. Відповіді на запитання, що складають основну частину бесіди, повинні розкривати ланцюжок дій, з яких складається спосіб дії.

Метод бесіди дає можливість залучити до роботи всіх учнів класу і включити їх до колективної діяльності щодо засвоєння нового матеріалу. На початку бесіди вчитель розкриває його необхідність і значення для засвоєння навчального матеріалу уроку, тобто мотивує діяльність учнів.

Школярі розкривають цей спосіб, засвоюють його зміст і структуру. Шляхом бесіди учні оволодівають алгоритмом розв'язання математичних задач, граматичними правилами, аналізом речень тощо. При проведенні бесіди вчитель виступає в ролі організатора, керівника, учасника процесу навчання. Вагоме значення у грі належить учителеві, яка захоплює і займає його. У той же час він знає, який учень активно працює, який тільки показує, що займається важливою справою.

Результати спеціальних досліджень, аналіз досвіду вчителів показують, що ефективним засобом формування вміння вчитися є діалог. У ньому в ролі взаємодії виступає співробітництво між учасниками педагогічного процесу. У даному випадку учень виступає не тільки як об'єкт впливу з боку вчителя, а як саморегулююча, самокеруюча і вільно діюча особистість. Основа діалогу – навчально-пошукова діяльність, коли спосіб дії визначається дослідницьким шляхом.

У психології встановлено, що засвоєння знань за своєю природою є процесом індивідуальним. Учень не може щось засвоїти, доки сам не виконає певні дії. З цієї точки зору присутність інших учнів для нього є зовнішньою обставиною, яка може поліпшити або утруднити засвоєння знань і способу діяльності. У традиційній бесіді кожен учень діє поряд з іншими, але не разом. Діалог передбачає зіставлення різних точок зору. Для того, щоб окремий учень діяв як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності, він повинен вступити у взаємодію не тільки з учителем, але й з іншими учнями, такими ж суб'єктами, як він. Це означає, що бути суб'єктом навчання учень може, якщо він діє не поряд з іншими учнями, а разом з ними, якщо його діяльність розгортається в межах колективного діалогу.

У діалозі роль вчителя відрізняється від його ролі в бесіді. Він не тільки виявляє різні точки зору, але дає оцінку їм, допомагає кожному учневі запропонувати свій підхід, знайти потрібні аргументи для його обґрунтування.

Сумісний пошук способу діяльності змінює характер взаємодії учасників навчального процесу. Він набуває особистісного характеру і з простого обміну інформацією стає навчальним співробітництвом, спілкуванням, при якому учні обмінюються думками, почуттями, навчаються толерантності.

Способи діяльності в процесі навчання відпрацьовуються, зміцнюються і перетворюються в уміння вчитися. Тому одним із необхідних засобів навчання є виконання системи вправ. Вправа – багатократне виконання дій або видів діяльності, які мають за мету їх засвоєння і супроводжуються контролем і корегуванням. Саме цей метод закріплює не тільки знання, але й дії, що покладені в їх основу.

Аналіз педагогічної літератури, шкільної практики, проведений експеримент показали, що цей засіб ефективно формує вміння вчитися, якщо:

- змістом вправ є програмний навчальний матеріал;
- застосовуються вони у певній системі: підготовчі, тренувальні, творчі;
- мета і результат вправ усвідомлюються всіма учнями;
- вправи відповідають віковим можливостям дітей, рівню їх знань, умінь, але в той же час розраховані на «найближчу зону» їх розвитку;
- кількість і зміст вправ відповідають індивідуальним особливостям учнів, їх інтелектуальному розвитку;
- система вправ спрямована на формування вмінь різного рівня: репродуктивні, продуктивні, творчі;
- у процесі виконання системи вправ у школярів формується не тільки відтворююча, а також і пошукова діяльність;
- застосовується ситуація вільного вибору вправ;
- хід і результати вправ контролюються і оцінюються з боку вчителя і самих учнів. При необхідності вони відразу корегуються.

Внаслідок виконання системи вправ у школяра розвивається розумова здібність. Це – фундаментальна складова людського інтелекту, яка дає можливість діяти з предметами опосередковано, оперуючи їх образами, (наочними, схематичними, знаково-символічними). Учень, який здатний розумово діяти краще орієнтується в навчальних завданнях, уміє аналізувати їх, планувати хід розв'язання, правильно добирати способи досягнення мети.

У процесі навчальної діяльності формуються не тільки репродуктивні, але і творчі вміння. Вони входять до складу творчого досвіду, який є складовим елементом стандарту освіти. Його засвоєння забезпечує розвиток творчих рис особистості. Одним із ефективних шляхів формування таких умінь є проблемне навчання. У дидактиці є ряд досліджень, присвячених використанню проблемного навчання з метою формування навчальних умінь. Над цією проблемою працювали О. Алексюк, В. Барабаш, О. Боданська, В. Євдокимов, А. Зільберштейн, І. Лернер, В. Лозова, В. Онишук, В. Паламарчук, О. Савченко. На основі аналізу цих досліджень нами визначено положення, у процесі якого відбувалося навчання учнів творчих умінь:

- керівництво пізнавальною діяльністю учнів в умовах проблемного навчання варто розглядати як безперервний процес, який супроводжує всі етапи діяльності вчителя і учнів і складається з певних ланок;

- необхідно орієнтувати учня на правильне розв'язання проблемних завдань, на основі яких розвивається його мислення і творчі вміння;
- вчитель допомагає учням визначити неправильні шляхи розв'язання завдання, розкриває сутність помилок і тим самим сприяє свідомій діяльності, спрямованій на вихід з проблемної ситуації;
- під час розв'язання пізнавальних завдань проблемного характеру учням необхідно надавати допомогу, однак не варто позбавляти їх самостійності;
- важливо підтримувати емоційний стан учнів, їх впевненість у тому, що вони самі можуть виконувати поставлене перед ними завдання.

Відносно засобів А. Зільбернштейн писав, що вони повинні бути такими, щоб стимулювати учнів до самостійної пізнавальної діяльності, допомагати вчителю визначити особливості розумових процесів, характеризувати можливості учнів, знання і вміння, якими вони володіють, і, особливо, яких їм недостає. Тому всі дидактичні засоби необхідно розглядати як засоби зворотного зв'язку.

Основним засобом проблемного навчання в молодших класах є розв'язання пізнавальних завдань проблемного характеру. На підставі протиріччя між відомим і невідомим виникає проблемна ситуація. Сутність її полягає в інтелектуальному затрудненні, з якого учню потрібно знайти вихід. Розв'язання завдання проблемного навчання має такі етапи: 1) створення проблемної ситуації; 2) її аналіз; 3) визначення проблемного питання; 4) висунення гіпотези до способу його розв'язання; 5) перевірка і оцінка цього способу.

На етапі сприйняття проблемна ситуація дає учням можливість усвідомити потребу в нових знаннях, новому способу дій. Усвідомлена потреба стає мотивом і переходить у мету. У процесі проблемного навчання мета краще усвідомлюється, приймається учнем і довше зберігається в пам'яті.

Складним етапом розв'язання проблемного завдання для молодших школярів є висунення гіпотези, тобто вибір способу розв'язання та його обґрунтування. Цей етап потребує складної розумової діяльності. Успіх залежить від застосованих дидактичних засобів і співробітництва вчителя з учнями.

На завершальному етапі учень здійснює перевірку, та оцінку правильності розв'язання завдання, внаслідок чого формуються контрольні-оцінні вміння.

У процесі проблемного навчання учень оволодіває всіма компонентами навчальної діяльності. На наш погляд, проблема навчання має значні переваги в порівнянні з пояснювально-ілюстративним:

- 1) новий спосіб не подається в готовому вигляді; учні визначають його в навчально-пошуковій діяльності;
- 2) для розв'язання проблемного питання від дітей вимагається творча активність і самостійність;
- 3) у дітей підтримується певний емоційний стан і розумова напруга;
- 4) створюються і розв'язуються проблемні ситуації, аналогічні життєвим. У початковій школі найбільш розповсюдженим методом проблемного навчання є частково-пошуковий метод.

У процесі проблемного навчання учні оволодівають не тільки творчими процедурами, але й засвоюють хід розумової діяльності, оволодівають структурними елементами творчого мислення.

До необхідних засобів формування вміння вчитися відноситься самостійна робота, без якої неможливо засвоєння способів діяльності. У даному випадку вона розглядається як форма організації навчання. Головна її функція полягає в тому, щоб забезпечити учням оволодіння вміннями, розвивати самодіяльність, самостійність.

Звернемось до трактування цих понять у педагогічній літературі. Так, Д. Тихомиров під самодіяльністю розумів ту внутрішню духовну, активну діяльність, яку учень проявляє у навчальній роботі, а під самостійністю – здібність, яка повинна бути сформована в учнів. Вона виявляється в умінні своїми силами, без будь-якої допомоги розв'язувати навчальні та життєві завдання, виконувати самостійну роботу. Самодіяльність і самостійність взаємозв'язані. Одна поступово переходить в іншу.

Необхідність виховання самостійності Д. Тихомиров обґрунтував, виходячи з головного завдання школи, яке і в наш час є актуальним. «Сучасна школа, – писав він, – як і школа Ушинського, ставить головним завданням підготувати учня не до випускного іспиту, школа повинна бути підготовчим класом до розумної та доброї життєдіяльності. Для сучасного життя потрібні самодіяльні, наполегливі в досягненні своїх цілей, люблячі працю, розумово та морально розвинуті робітники як безпосередні учасники життя – сімейного, суспільного, державного».

П. Підкасистий самодіяльність учня визначає як самостійну діяльність, а самостійну роботу вважає способом її організації. М. Данилов, розкриваючи сутність пізнавальної самостійності, визначив такі її ознаки: потреба та вміння учнів самостійно думати, орієнтуватись у новій ситуації, самим визначати питання, задачу, знайти підхід до її розв'язання.

Г. Люблинська визначає самостійність як здібність учня не тільки розуміти матеріал, але й застосовувати його при виконанні завдань. О. Савченко це поняття характеризує як сформоване в учня прагнення та вміння здійснити пізнання в процесі цілеспрямованого пошуку.

Проаналізувавши погляди педагогів на самостійність, ми прийшли до висновку, що вона характеризується потребою, прагненням і вмінням учня виконувати завдання своїми силами, а самостійна робота є засобом досягнення поставленої мети. Вибір оптимальних засобів її організації зумовлений віковими та індивідуальними особливостями дітей, рівнем їх знань, умінь, майстерністю вчителя.

У психолого-педагогічній літературі підкреслюється, що ефективність процесу формування вміння вчитися залежить від форм організації навчальної роботи на уроці. Однак цей аспект у дидактиці початкового навчання вивчений недостатньо.

Визначаючи функції різних форм організації навчальної роботи в навчанні вмінню вчитися, ми спирались на положення психолого-педагогічних досліджень Ю. Бабанського, Л. Виготського, В. Давидова, О. Дусавицького, Г. Костюка, О. Леонтєва, І. Лернера, В. Онищука, О. Савченко, Г. Цукерман, досвід вчителів.

Спочатку вмінням вчитися учень оволодіває в сумісній (колективній) діяльності з вчителем та однолітками. Вчені визначають колективну пізнавальну діяльність як форму співробітництва, коли самі учні є активними і рівноправними учасниками досягнення пізнавальної мети. Найбільш поширеною формою співробітництва в розв'язанні навчальних і виховних завдань є фронтально-колективна робота. Для її організації використовуються казки, ігри, евристична бесіда, діалог, завдання пошукового характеру.

При визначенні ролі колективної діяльності ми виходили з того, що вміння вчитися є новоутворенням молодшого школяра і лежить в «зоні близького розвитку». В. Давидов зазначав, що зміст цього поняття полягає в тому, що дитина, наслідуючи дорослому та одноліткам, в сумісній колективній діяльності з ними може зробити значно більше того, що знаходиться в межах її власних можливостей, при цьому зробити з розумінням. Те, що дитина робить сьогодні за допомогою інших, завтра буде робити самостійно. Це «те» є змістом «зони близького розвитку».

«Будь яка вища функція, – писав Л. Виготський, – на сцені з'являється двічі: по-перше, як діяльність колективна, по-друге – як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення». Спираючись на це положення, В. Давидов зазначає, що джерелом розвитку дитини є спілкування і співробітництво з дорослими і однолітками, а основна закономірність, яка забезпечує ефективність розвитку, – правильна

організація спілкування і співробітництва, тобто створення «зон найближчого розвитку» і перехід колективного виконання якої-небудь функції в індивідуальний план.

Спілкування в процесі співробітництва дає можливість учневі компенсувати власну некомпетентність за допомогою вчителя, однолітків. Сумісна діяльність молодшого школяра забезпечує йому в процесі навчання емоційне благополуччя. Головна мета такого співробітництва – звертання уваги дитини на саму себе, на розвиток власних здібностей. Гуманну атмосферу уроку створюють колективні форми роботи, які забезпечують змістовне міжособистісне спілкування. У процесі такого спілкування діти доброзичливо ставляться один до одного, проявляють взаєморозуміння, обмінюються знаннями, допомагають у засвоєнні нового способу діяльності. Вчитель виступає в ролі учасника навчального процесу, рівноправного партнера, який своєчасно вкаже на помилку, допоможе її виправити, підтримає віру в успіх. За таких умов краще засвоюється знання та швидше формується вміння вчитися.

Різновидом колективної діяльності є групова робота. Її значення в навчальному процесі досліджували: К. Бардін, О. Кузьміна, Х. Діймете та ін. Ми виходили з визначених ними особливостей комплектування груп, вимог до організації групової роботи, ролі спілкування, його типів. Групова робота полягає в сумісних зусиллях учнівських груп по вирішенню поставлених учителем завдань: сумісне планування роботи, обговорення і вибір способів їх розв'язання, взаємодопомога і співробітництво, взаємоконтроль і самооцінка. Початковою формою групової роботи є парна робота. Пара може складатися з сусідів по парті, а може включати сильного і слабого учня. Як показав проведений нами експеримент, більш ефективною є парна група, до складу якої входять сильний і слабкий учні.

Якщо група складається з 4-5 учнів, то до неї повинні входити діти з різним рівнем сформованості вмінь. В ній добре підготовлений учень бере на себе виконання функцій учителя: керує пошуком потрібного способу.

Групова робота дає вчителю можливість диференційовано підходити до навчання дітей умінню вчитися. Її значення полягає в тому, що діти навчаються, допомагаючи один одному. Групова робота на уроці є ефективним засобом морального впливу учнів один на одного. Цей висновок підтверджується досвідом учителів і спеціальними дослідженнями.

Розповсюдженими формами організації колективної діяльності молодших школярів є складання опорних схем, загальнопізнавальні завдання проблемного характеру у поєднанні зі словом учителя.

Здібність учня самостійно вирішувати навчально-пізнавальні завдання індивідуальна, тому для її формування необхідна індивідуальна робота кожного учня. Він повинен оволодіти системою дій, з яких складається вміння вчитися. Спочатку в цих діях відображається організуючий вплив педагога, але поступово школяр оволодіває вмінням самостійно організувати навчальну діяльність.

Індивідуальна робота – це виконання кожним учнем завдань, запропонованих учителем або вибраних за власною ініціативою. Дидактичні засоби, які застосовуються для організації індивідуальної роботи, повинні створювати оптимальні умови для навчання і розвитку кожного відповідно до його можливостей. Для розв'язання цього завдання найбільш ефективною є система вправ, застосована на етапах закріплення і відтворення способу. Індивідуальна робота дає можливість здійснювати особистісно-орієнтовний підхід до організації процесу навчання вмінню вчитися.

Висновок. Таким чином, вивчивши функції основних дидактичних засобів, які застосовуються з метою формування вміння вчитися у молодших школярів, ми прийшли до висновків:

- кожний дидактичний засіб має свої особливості, тому в процесі формування вміння вчитися виконує притаманні йому функції і займає певне місце;
- при їх виборі необхідно враховувати мету, завдання уроку, етап засвоєння способу діяльності, рівень компетентності учнів, майстерність вчителя;
- ефективність дидактичних засобів значно підвищується, якщо їх використовувати у взаємозв'язку, тобто в системі, оскільки цілісний об'єкт значно багатший, ніж окремі його частини.

Література

1. Зільберштейн А. Проблемне навчання. / А. Зільберштейн. – К., 1972.
2. Лозова В., Троцько Г. Теоретичні основи виховання / В.Лозова, Г. Троцько. – Харків, 2002.
3. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів / О.Савченко – К., 2002.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В. Сухомлинський. – К., 1975.

О. Жидкова

асистент кафедри музики й хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 373.3.015.31:781.62

УРОКИ РИТМІКИ У СИСТЕМІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті досліджено проблему організації уроків з ритміки та їх місце у системі естетичного виховання молодших школярів. Схарактеризовано основні теми уроків ритміки: музична грамота (темп, динаміка); музичні твори відомих композиторів; танцювальна азбука; танцювальна композиція, сюжетні танці; бесіди та фільми щодо хореографічного мистецтва; творча майстерня.

Ключові слова: естетичне виховання, уроки ритміки, молодші школярі, музично-ритмічні ігри.

Е. Жидкова

ассистент кафедры музыки и хореографии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

УРОКИ РИТМІКИ В СИСТЕМЕ ЕСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье исследована проблема организации уроков ритмики и их место в системе эстетического воспитания младших школьников. Охарактеризованы основные темы уроков ритмики: музыкальная грамота (темп, динамика); музыкальные произведения известных композиторов; танцевальная азбука; танцевальная композиция, сюжетные танцы; беседы и фильмы по хореографическому искусству; творческая мастерская.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, уроки ритмики, младшие школьники, музыкально-ритмические игры.

E. Zhidkova

assistant Professor in music and choreography State high educational establishment «Donbass State Pedagogical University»

LESSONS RHYTHM IN SYSTEM OF AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS

The paper studies the problem of organizing the lessons of rhythm and their place in the aesthetic education of younger students. Describes the main topics and lessons of rhythm: a musical instrument (tempo, dynamics), music by famous composers, dance alphabet, dance composition, story dances, talks and films on the choreographic art, creative workshop.

Key words: aesthetic education, rhythm lessons, junior high school students, music and rhythm games.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Реформування національної системи освіти характеризується підвищенням ролі естетичного виховання підростаючого покоління. Сьогодні актуальними проблемами в освіті є духовність, розвиток і становлення творчої особистості, здатної сприймати і взаємодіяти з довкіллям.

На даному етапі соціокультурна ситуація на Україні характеризується втратою духовно-моральних орієнтирів, відчуження від культури і мистецтва дітей, молоді та дорослих. І, навпаки, зі швидкістю зростає захоплення комп'ютерними технологіями, де дитина не завжди може самостійно зорієнтуватися в естетичних потребах. Саме тому, у сучасній школі у початкових класах є ряд дисциплін та позакласних заходів, які сприяють естетичному вихованню школярів. Це уроки малювання, співу, праці, ритміки.

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. Проблемам музично-рухового розвитку молодших школярів присвячено ряд психолого-педагогічних праць вчених. Серед них проблеми музично-ритмічного виховання дітей в музично-руховій діяльності (А.Зіміна, М.Палавандішвілі); розвитку музичальності, певних музичних здібностей у дітей за допомогою різних засобів – ігор, танців, хороводів, вправ, етюдів та відповідного репертуару (С.Науменко, С.Руднева, К.Тарасова та інші); формування навичок виконання музичних рухів, методів і прийомів розучування їх з дітьми (Н.Ветлугіна, Е.Вільчковський, О.Кенеман та інші); формування музично-рухової творчості дітей (С.Акішев, О.Горшкова та інші).

Формування у дітей та молоді естетичних ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій отримало авторську інтерпретацію у працях В.Бутенка, Є.Голобородько, Є.Подольської, О.Рудницької та інших. Відповідний інтерес для нашого дослідження мають доробки Н.Анищенко, Є.Автонович, А.Дмитрівої, Г.Шевченко та ін. учених, які розглядають питання інтеграції мистецтв у естетичному розвитку школярів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення актуальності організації та проведення уроків ритміки в системі естетичного виховання молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Значення уроків ритміки у системі естетичного виховання молодших школярів дуже вагоме. Тому що в основу цієї дисципліни покладені такі завдання: виявити схильності та творчі здібності дитини; сприяти естетичному

розвитку й самовизначенню молодшого школяра; прищеплювати інтерес до занять, любов до танців; розвивати музичний слух, почуття ритму, пам'ять та увагу; дати уявлення про танцювальний образ через музично-ритмічну гру; формувати свідомість щодо виконання танцювальних рухів; виховувати культуру поведінки і спілкування; розвивати уяву та фантазію; навчати працювати в колективі.

Необхідно підкреслити, що ритміка в своєму роді унікальна. Мета її – активізація музичного сприйняття через рух. Вона базується на величезному арсеналі рухів. Вправи її спрямовані на роботу і розвиток усіх м'язів і суглобів. Поряд з цим, ритмічна музика, танцювальні рухи створюють позитивні емоції, знижують психологічне стомлення, підвищуючи працездатність організму, стимулюючи у дитини бажання займатися фізичними вправами. Основу занять ритмікою складають комплекси вправ, різні за своїм характером, які виконуються під ритмічну музику переважно поточним способом і оформлені у вигляді танцю.

Виконання вправ поточним способом із великою кількістю повторень дає можливість поєднати циклічні види діяльності (біг, ходьба та ін.) з їх аеробними можливостями з доступністю і емоційністю гімнастичних вправ. Такі заняття впливають на серцево-судинну, нервово-м'язову, ендокринну системи організму школярів.

За допомогою музичного ритму можна встановити рівновагу в діяльності нервової системи дитини, стримати занадто збуджені темпераменти і розгальмувати загальмованих дітей, врегулювати неправильні і зайві рухи. Професор Женевської консерваторії Е. Далькроз підкреслював значення занять з ритміки: «Ми не знаємо більш могутнього і більш сприятливого засобу впливу на життя і процвітання всього організму, ніж почуття радості ... Урок ритмічної гімнастики повинен приносити дітям радість» [3].

Загально відомо, що ритмікою і хореографією діти можуть займатися з самого раннього віку, оскільки відчувають постійну потребу в русі. Емоційні враження, отримані від руху під музику на уроках ритміки і хореографії (через підключення до музичної пам'яті – пам'яті м'язової), залишаються на все життя.

Педагоги у своїй роботі з викладання ритміки повинні враховувати: анатомо-фізіологічний розвиток молодших школярів; психічний розвиток дитини; активізацію образного мислення, імпровізацію.

Є очевидним, що необхідно правильно та ретельно планувати як окремий урок ритміки так і програму взагалі, використовуючи такі методи та засоби у своїй роботі, які будуть спиратися на вікові та індивідуальні особливості молодших школярів. Також слід враховувати доступність сприймання матеріалу та часові рамки (концентрація уваги, фізичне

навантаження); емоційний настрій уроку (бажання фантазувати). Музичний матеріал, що використовується на уроці ритміки, повинен бути доступний дитячому розумінню та сприйманню. У кожному музичному прикладі повинен бути яскраво виявлений музичний текст [1]. Отже, конкретизуємо теми уроків ритміки: елементи музичної грамоти (темп, динаміка); музичні твори відомих композиторів; танцювальна азбука (основи класичного, народного, естрадного танців); точки класу та малюнки танцю; танцювальні композиції, сюжетні танці; бесіди та фільми про хореографічне мистецтво; творча майстерня.

Слід відзначити, що обов'язковим і особливим методом навчання ритміки і хореографії являється сюжетно-ігровий метод. У дітей молодшого шкільного віку не тільки з'являються нові психологічні особливості і змінюється соціальна ситуація розвитку, але і відбувається зміна провідних видів діяльності: ігрова діяльність поступається навчальній. Однак це не означає, що учні перестають звертатися до ігор. Ігри не втрачають для них своєї привабливості і займають значне місце в життєдіяльності, виступаючи, по-перше, як форма, в якій найуспішніше може освоюватися зміст нової діяльності (навчання); по-друге, як емоційна опора особистості, яка полегшує адаптацію до шкільних умов і забезпечує психологічний комфорт, по-третє, як елемент творчого самовираження, прояву самостійності й активності школяра в середовищі однолітків.

Немає сумнівів щодо значних змін у характері гри молодших школярів: зростає значення ігор з досягненням результату, гра починає підпорядковуватися навчальній діяльності тощо [4; 6]. Разом з тим гра продовжує зберігати всі свої основні риси, які принципово відрізняють її від інших видів діяльності, а саме: добровільність входження учасників, ініціативність, протікання в певних просторових і часових рамках, непередбачуваність розвитку й результату, ілюзорність.

На уроках ритміки використовуються музично-ритмічні ігри, спрямовані на розвиток музикальності, почуття ритму, пластичності, швидкості реакції, спритності, уявлення. Музичні вправи, що носять ігровий характер, мають конкретний образ, який допомагає дітям сприймати музику та більш виразніше, чіткіше виконувати рухи. Значне місце у роботі займають вправи, які передають уявні дії та образотворчі дії, при виконанні яких дітям доводиться активувати свою зорову пам'ять, спостережливість (зривати квіти, ліпити сніжки, полоскати хустинку).

З використанням ігрового методу навчання школярі з часом починають розуміти, що рухи стають насправді виразними, коли вони їх виконують відповідно з музично-руховим образом. Діти отримують задоволення від процесу та результату своєї виразної діяльності. Бажання вчитися і бажання грати мирно співіснують у дітей протягом усього молодшого шкільного віку.

У музично-ритмічних іграх учні початкової школи реалізують не тільки різноманітні враження і знання, але й основні духовні потреби, що відкриває дорослим широкі можливості для використання найпотужніших ресурсів ігри у цілях оптимізації процесу навчання.

Як приклад зв'язку естетичного виховання з національним візьмемо збірку ігор з піснями й танцями «Весняночка», автором-укладачем якої є видатний композитор, фольклорист, хореограф і педагог В.Верховинець [2]. На відміну від зарубіжних колег (Е.Далькроз, Р.Штайнер, В.Коен), основою його підходу до естетичного виховання дітей стала народна (інколи композиторська) пісенно-танцювальна гра.

Підкреслимо, що музика і танець надають можливість художнього і фізичного розвитку дітей, що є особливо важливим при формуванні здорового способу життя. Тренування найтонших рухових навичок, яке проводиться в процесі навчання ритміки і хореографії, пов'язане з мобілізацією й активним розвитком багатьох фізіологічних функцій людського організму: кровообігу, дихання, нервово-м'язової діяльності. Розуміння фізичних можливостей свого тіла сприяє вихованню впевненості в собі, запобігає появі різних психологічних комплексів.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Таким чином, уроки ритміки є важливим джерелом і засобом естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Необхідною умовою вирішення актуальних проблем естетичного виховання засобами ритміки є правильний підбір елементів музичної грамоти (темп, динаміка); музичних творів відомих композиторів; танцювальної азбуки; танцювальної композиції, сюжетних танців; бесід та фільмів про хореографічне мистецтво; творчої майстерні.

Література

1. Бондаренко Л. Ритміки і танець / Л. Бондаренко – К.: Музична Україна, 1976. – С. 3-6.
2. Верховинець В. Теорія українського народного танцю / В.Верховинець. – К.: Музична Україна, 1990. – С. 120-127.
3. Далькроз Ж.Э. Ритм / Ж.Э.Далькроз – М.: Классика XXI, 2002. – С.90-92.
4. Шмаков С. Игры-шутки, игры-минуты / С. Шмаков. – М.: Новая школа, 1997. – С. 4-8.
5. Шарапанюк А. Педагогічні засади музично-ритмічної діяльності у сучасних вітчизняних дошкільних навчальних закладах / А.Шарапанюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. – Вип. 40. – С. 210-214.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин М.: Просвещение, 1978. – 304с.

І. Крикун

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін і педагогічних технологій Донбаського державного педагогічного університету

УДК 373.3.013.43

ЕТНОПЕДАГОГІКА У ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті розглянуто як через образно-емоційний, інтелектуально-пізнавальний та морально-дійовий компоненти традицій відбувалося виховання працелюбної людини, формування свідомого позитивного ставлення особистості до праці.

Ключові слова: *етнопедagogіка, праця, працелюбство, трудові традиції.*

И. Крикун

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин и педагогических технологий Донбасского государственного педагогического университета

ЭТНОПЕДАГОГИКА В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

В статье рассмотрено как через образно-эмоциональный, интеллектуально-познавательный и морально-действенный компоненты традиций происходило воспитание трудолюбивого человека, формирование сознательного позитивного отношения личности к труду.

Ключевые слова: *этнопедагогика, труд, трудолюбие, трудовые традиции.*

I. Krikun

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of department of natural and mathematical sciences and primary education pedagogical technologies department of Donbas State Pedagogical University

ETHNOPEDAGOGICS IN THE EDUCATION OF THE PUPILS OF THE JUNIOR SCHOOL

The article is devoted to investigation of the ways through which the imaginative-emotional, intellectual, cognitive and moral-efficient components of national traditions took place in bringing up of hardworking man, in the process of the formation of conscious positive individual attitude towards the work.

Key words: *ethnopedagogics, labour, diligence, diligent traditions.*

У контексті сьогоднішніх реалій, коли Україна крокує шляхом національного державотворення, є перспективною культурологічна модель освіти, яка має бути спрямована на особистість, на розвиток її духовності. Національна гідність, духовна сила нації і морально-духовний потенціал

народу залежать від того, наскільки збереглися і глибоко усвідомлювались духовні надбання минулих століть. Адже духовні традиції – це наша історія, яка продовжує функціонувати у повсякденні. Треба скористатися духовними традиціями і, зокрема, трудовими, якщо ми готуємо фахівців для України.

Наука у своєму розвитку відібрала найкраще з досвіду поколінь і уклала своєрідний підручник – підручник народної педагогіки або, іншими словами, етнопедагогіки. Етнопедагогіка – це галузь емпіричних педагогічних знань і досвіду народу, які виражаються у домінуючих поглядах на світ і людину в ньому, у сукупності народних засобів навчання, виховання і розвитку. Кожний народ у процесі свого розвитку створив оригінальну систему неписаних педагогічних законів і правил, на основі яких здійснювалися виховні та навчальні функції. Означені закони та правила активно діють у звичаях народу, відображаються в обрядах, традиціях народу і реалізуються в праці.

Народна педагогіка, передаючись від покоління до покоління, протягом історії супроводжує народ. Отже, її з повним правом можна назвати «усною, традиційною, фольклорною материнською школою, виховною пансофією, педагогікою життя, школою, яка завжди з нами». Суттєвою її ознакою є те, що «вона природно, просто, вільно заглиблюється в побутове життя дитини, тому її вплив є оптимальним» [6].

Виховання як процес виникло ще на початку існування людського суспільства як засіб трансмісії людських знань і досвіду від покоління до покоління. Наші предки, поряд із розвитком різних ремесел і промислів, створили оригінальну систему, яка відображала вимоги народу й тогочасні соціальні відносини. На цьому ґрунті й постала етнопедагогіка. Враховуючи термін «етнопедагогіка», який включає в себе виховні традиції та звичаї (поведінка і вчинки батьків, мова, праця, фольклор, культура, народні звичаї і традиції, мистецтво, ремесла й промисли, вірування, свята, обряди, символи, дитячі ігри й іграшки), нами актуалізовано поняття «етнодизайн» або «художня праця», як називається в українських літературних джерелах. А термін «художня праця» у «Педагогічному словнику» М.Д.Ярмаченко визначається так: «... вид діяльності, спрямованої на виготовлення творів і предметів мистецтва, декоративно-ужиткових виробів, що використовуються для оформлення побутових приміщень, інтер'єрів, одягу» [11]. Отже, етнодизайн розглядається як декоративно-ужиткове мистецтво, традиційні знаряддя праці, при ознайомленні з якими у дітей виховується любов до праці, формується працелюбство.

Звернення до літературних джерел [5; 6; 8] засвідчує, що споконвіку народ надавав великого значення формуванню в дітей таких моральних

категорій, як честь, совість, працелюбство, почуття обов'язку і відповідальності. Цьому був підпорядкований увесь устрій і лад життя народу.

Працелюбство завжди було однією з найважливіших етичних якостей, а процес його формування – стрижнем морального виховання, важливою частиною педагогічного ідеалу. Протягом багатьох століть народ виробляв найдієвіші шляхи трудового виховання, накопичував безцінний педагогічний досвід. Тому в «Золотому правилі» народної педагогіки наголошується: «Людина виховується в праці, через працю і для праці», «Без праці людини не виховаєш», «Аби вмів робити, навчися, як жити», бо праця є метою і суттю людського життя.

На наш погляд, урахування народної мудрості спричинило твердження К. Ушинського, що без праці людське життя неможливе, бо праця – особиста вільна – це й є життя. Важливо виховати в дитини повагу і любов до праці, звичку працювати, бо справжня серйозна праця завжди важка [10].

Отже, важливим засобом формування працелюбної особистості народна педагогіка називала працю і справедливо вважала її природною умовою життя людини і суспільства («Справжнє життя – в праці», «Праця – душа всього життя»), внутрішньою потребою людини, і тільки через працю приходять до людини усвідомлення самої себе як особистості. Виходячи з цих етнопедагогічних засад, П. Парашин називав працю «благословенством» характеру, його найкращою ознакою [4]. «Тільки праця вириває людину з обіймів сваволі і надає їй людської гідності та найкращих чеснот» [4].

В українській народній педагогіці трудове виховання і формування працелюбства в підростаючого покоління посідає центральне місце, бо саме виховний досвід народу, вивірений віками, допомагає нам у вирішенні цієї проблеми. Протягом віків українським народом нагромаджено величезний досвід у справі виховання покоління працелюбного.

Як було зазначено вище, роль праці у вихованні працелюбства в дітей і молоді величезна і вважалося, що, чим раніше дитина починала привчатися до праці, тим вона вважалася вихованішою. А, як відомо, залучення дитини до посильної праці з раннього дитинства можливе лише в сім'ї, бо сім'я – головний і важливий інститут виховання, де найбільш повно використовуються народно-педагогічні методи і засоби виховання дитини. Саме батьки – найближчі й найдорожчі для дитини люди, є тим «духовним містком», через який відбувається передача ідей, поглядів, традицій, установок, що, трансформуючись за нових умов, набуваючи нових ознак, покликані стати дієвим виховним чинником. Посіяти в душі дитини зерно позитивного ставлення до праці, формувати працелюбство,

виховати внутрішню потребу трудитися, повагу до людської праці, а значить, і суспільства в цілому – найвищий і найвідповідальніший обов'язок сім'ї. Бо сім'я є першоосною духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Ця істина підтверджується всім ходом розвитку людської цивілізації. У процесі цього розвитку сім'я набула функцій, які лише в єдності і сукупності забезпечують повноцінність її існування, саморозвитку та широку життєдіяльність, як соціального інституту й регульованої біологічними законами та морально-правовими нормами системи відтворення, спрямованої на збереження і зміцнення надбань духовної культури, традицій кожного народу [2].

Враховуючи потребу в робочій силі, а також необхідність активного залучення дітей до праці й виховання в них основ працелюбства, в селянських сім'ях їх з раннього дитинства включали в трудові процеси. Так, питання формування працелюбства і виховання пошани до праці у дітей з раннього віку здійснювалося через пестушки, які за своїм змістом, формам і прийомам виконання спонукали їх до прояву активності. Таке спілкування дорослого з дитиною здійснювалося обов'язково в ігровій формі, сприяло кращому розумінню нею основного змісту твору фольклору, дозволяло ускладнювати роль малюка в грі, урізноманітнювати художні прийоми. Все це й допомагало дитині поступово оволодівати мовою, знайомити з трудовою діяльністю дорослих.

Через пестушки батьки відкривали перед дитиною світ праці і працьовитих людей. Такі пестушки, як «Печу, печу хлібчик», «Ковальов», зміст яких відштовхується від певного трудового процесу, який спостерігали діти, переносило їх в гру. Зокрема, у пестушці «Сорока» відображено не просто процес, а своєрідні картини, розраховані на можливість дитячого розуміння праці й працелюбства, на фоні яких лінь і бездіяльність повинні викликати відповідну оцінку маленького слухача. Разом з тим, дитина знайомила з численними видами праці, необхідними для такої простої, здавалося б, справи - приготування обіду, а саме: заготовити воду, натопити піч, нарубати дрова, замісити тісто, випекти хліб, зварити кашу тощо. З однієї невеликої гри дитина багато дізнавалася про домашні турботи [1].

Вищезазначене свідчить, що суспільно-історичний досвід народу, акумулюючись протягом багатьох століть, передавався за традицією від одного покоління до іншого.

Аналіз сутності та соціально-педагогічних функцій виховних традицій засвідчує величезний потенціал соціально-педагогічного досвіду народу щодо формування особистості, зокрема її моральних якостей і пояснює необхідність їх використання у вихованні підростаючого покоління.

Народна система виховання працелюбства будувалася так, що безпосередній участі в продуктивній праці передували психологічна підготовка до неї, формування етичних ціннісних орієнтацій.

Як свідчать матеріали наукового пошуку, значне місце в формуванні працелюбства в дітей і молоді належить *звичаям і традиціям*.

Як відомо, звичай уводить кожне нове покоління в те раціональне русло, по якому проходила діяльність попередніх поколінь. «Звичай – то другий закон», – кажуть у народі. На основі українських звичаїв склалось і діє народне звичаєве право – сукупність традиційних неписаних норм, якими регулювалися стосунки та поведінка людей у різних ділянках виробничого, громадського й родинного співжиття. Таке право передавалось усно з покоління в покоління. З давніх-давен в Україні найпоширенішими нормами народного звичаєвого права були категоричне визнання основним джерелом власності працю, трудові доходи; спадкове володіння земельними угіддями («дідишною»); позитивне ставлення до робітника-працелюба й негативне – до шахрайства, спекуляції, злочинства, неробства [6]. Мотивація дій за звичаєм дуже проста й переконлива: «Так треба», «Так роблять старші, мої батьки» [6].

Народні звичаї тісно перепліталися з народними традиціями, маючи як спільні, так і відмінні риси. Звичаї і традиції, як два крила одного птаха, забезпечували кожній людині злет до досягнення духовності. Одне без одного не могло бути, вони переважно вживалися разом: «звичаї і традиції». Наприклад, трудові традиції, хліборобські традиції [6].

Психологічно готували малюків до праці і формували в них працелюбство *колискові пісні, потішки, обрядовий календарний фольклор, казки, прислів'я та приказки, розповіді старших про свою роботу*.

Заклик до праці і формування працелюбства лунав уже з колиски, з маминої *колискової пісні*: «Не вчись, котку, красти, а вчися робити, черевики шити!», бо «Бджола мала, а й та працює». Визначався й час, коли треба прилучити дитину до праці: «відтоді, відколи вміє сама орудувати ложкою – набирати з миски їжі й нести до рота» [6].

Одним з найбільш поширених жанрів народної творчості завжди були *казки*. Маючи велику силу впливу, вони сприяли формуванню свідомості, характеру, таких позитивних якостей, як самостійність, активність, працьовитість тощо, розширюючи кругозір.

Дуже високо оцінював значення казок для виховання дітей К. Ушинський. Він писав: «Це перші й блискучі спроби російської народної педагогіки, і я не думаю, щоб хтось був спроможний змагатися в даному випадку з педагогічним генієм народу» [10, с.314].

Якнайповніше народні погляди на формування працелюбства у підростаючого покоління виявилися *в народних прислів'ях і приказках*. У них виражаються мудрість і життєвий досвід багатьох поколінь.

Здавна *загадка* була однією з форм пізнання дітьми навколишнього світу. За допомогою загадки передавалися життєвий досвід і знання. Високо цінував загадки В. Сухомлинський. Він вважав їх незамінним засобом у навчанні дітей мислити абстрактними поняттями [7].

З великої кількості загадок, створених українським народом, до цих пір не втратили свого виховного значення, на наш погляд, такі: «У землю кидалося, на повітрі гуляло, в печі гартувалося, запахом своїм приваблює» /Хліб/, «Били, колотили, на стіл положили» /Масло/, «Загадаю загадку, зажену на грядку, нехай моя загадка до літа лежить» /Посіяне зерно/ [9].

Одним з дієвих засобів у процесі психологічної підготовки дітей до праці і формування працелюбства завжди були *трудові свята і обряди*: першої борозни, проводи пастухів на полонину (гірське пасовище), обжинки, свято врожаю [6]. Вони розкривали красу і значення праці, звеличували працелюбну особистість, оновлювали духовну й фізичну снагу кожного члена родини, виховували у дітей зацікавленість справами батьків, усвідомлення значущості своєї праці, стимулювали соціальну активність дитини.

Серед засобів формування працелюбства в дітей і молоді особлива роль належить *дитячій грі*. Кожний народ з покоління в покоління передавав народні ігри, через які діти, граючись і бавлячись, пізнавали навколишній світ, удосконалювали свої здібності, оволодівали багатьма сферами людської діяльності. Гра є «першим виявом праці людини», в ній проявляються характерні риси дитини [3].

Особливе місце серед пам'яток матеріальної культури, що використовувалися в трудовому вихованні й формуванні працелюбства в дітей, належить *народній іграшці*. Українська народна іграшка в цілому свідчить про трудову спрямованість народної системи виховання. Серед різноманітних іграшок, які слугували гармонійному розвитку дітей, значна кількість таких, за допомогою яких дитина набувала навичок трудової діяльності, привчалася до працелюбства. Іграшки цієї групи представляють: предмети домашнього вжитку; знаряддя сільськогосподарської праці; засоби транспорту; домашні тварини; ляльки [8].

Особливу роль у формуванні працелюбства в дітей і молоді відігравали *дідусі та бабусі*. Вони передавали дітям народні знання, вірування, трудовий досвід (наприклад, аграрний календар лежить в основі передачі підростаючим поколінням хліборобських знань і досвіду, забезпечення послідовності в навчанні трудових операцій).

Важливо також відзначити значущість *традицій майстрів і трудових династій* у вихованні працею й формуванні працелюбства в дітей, які розвивали в них риси старанності, самодисципліни, наполегливості, сприяли формуванню працелюбного господаря, виховували відповідальність у праці, передбачали засвоєння рис національного характеру [5].

Таким чином, встановлено, що серед шляхів формування працелюбної особистості чільне місце посідав досвід народної педагогіки, яка, з одного боку, через обрядовий фольклор, прислів'я, приказки, казки, традиції, звичаї, народні іграшки забезпечувала психологічну підготовку дитини до праці, з іншого – шляхом безпосереднього залучення до трудових операцій з раннього дитинства сприяла вихованню старанності, сумлінності, дисциплінованості, наполегливості, що складає підґрунтя формування працелюбства підростаючого покоління.

Література

1. Довженок Г.В. Украинский детский фольклор / Г.В. Довженок. – Киев: Наук. думка, 1981. – 172 с.
2. Концепція „Сім'я і родинне виховання” Вісник АПН України. – 1995. - грудень.
3. Макаренко А.С. Твори: [в 7 т.] / А.С. Макаренко. – К., 1954. – Т. 4. – С. 387., Т. 5. – С. 103.
4. Парашин П. Дайте дітям характер / П.Парашин // Рідна школа. – 1936. – Ч.5. – С. 72 – 75.
5. Родинна педагогіка: [навч.-метод. посіб.] / [Марушкевич А.А., Постовий В.Г., Алексеєнко Т.Ф. та ін]. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
6. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: [навч.-метод. посіб.] / М.Г. Стельмахович. – К., 1997. – 231с.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям: [пед. соч. в 5т.]. / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рад. школа, 1980. – Т.3. – С. 154 – 160.
8. Сявавко Е.И. Украинская этнопедагогика в ее историческом развитии / Е.И. Сявавко. – К.: Наук. думка, 1974.
9. Украинские народные загадки. – Киев: Госполитиздат, 1962.
10. Ушинский К.Д. Родное слово: [книга для учащихся: в 2 т.]. / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974.
11. Ярмаченко М.Д. Педагогічний словник / М.Д. Ярмаченко. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА***І. Тат'янчикова***

*доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти
Донбаського державного педагогічного університету*

УДК 376.1-051.67:37.015.43**ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА ЕТАПІ ІНТЕГРАЦІЇ В
СПЕЦІАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Стаття присвячена особливостям соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку на етапі інтеграції в спеціальному навчальному закладі. Розглядаються можливості забезпечення використання учнями виявлених у них на попередньому етапі індивідуальних особливостей у класній та позакласній роботі, при підборі профілів професійного навчання, а також особливості виконання ними певних соціальних ролей. Звертається увага на умови забезпечення спеціальним навчальним закладом можливості реалізуватися кожній дитині.

Ключові слова: *соціалізація, стадії соціалізації, стадія інтеграції, класна та позакласна робота, соціальні ролі, профілі професійного навчання.*

ІІ. Тат'янчикова

доцент кафедри технологій коррекционного и инклюзивного образования Донбасского государственного педагогического университета.

Статья посвящена особенностям социализации детей с нарушениями интеллектуального развития на этапе интеграции в специальном учебном заведении. Рассматриваются возможности обеспечения использования учащимися выявленных у них на предыдущем этапе индивидуальных особенностей в классной и внеклассной работе, при подборе профилей профессионального обучения, а также особенности выполнения ними определённых социальных ролей. Обращается внимание на условия обеспечения специальным учебным заведением возможности реализоваться каждому ребёнку.

Ключевые слова: *социализация, стадии социализации, стадия интеграции, классная и внеклассная работа, социальные роли, профили профессионального обучения.*

I. Tatyanchikova

Docent of cathedra technologies correction and inclusive education Donbass state pedagogical university.

The article is dedicated to features of the socialization of children with intellectual disabilities at the stage of integration in special educational institution. Regarded capabilities of ensuring use by pupils they have identified in the previous phase the individual characteristics in the class and class outing work, when selecting profiles of vocational training, as well as features perform their certain social roles. Draws attention to the conditions providing special education institution opportunities to realize each child.

Key words: *socialization, stages of socialization, the stage of integration, class and class outing work, social roles, profiles of professional training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному житті відбувається багато змін: соціальних, економічних, політичних. В умовах сучасної соціально-економічної ситуації загострюються питання підготовки учнів з вадами розвитку до самостійного життя, що потребує володіння ними не тільки знаннями і навичками, які передбачені шкільною програмою, але й вміннями розв'язувати певні життєві проблеми, адаптуватися до складних умов сьогодення, які постійно змінюються і диктуються самим життям і конкретними обставинами, бути конкурентноздатними на ринку праці, тобто бути спроможними повноцінно існувати в суспільстві.

У зв'язку з цим особливо гостро постала проблема соціалізації дітей з вадами розвитку, передусім з обмеженими інтелектуальними можливостями, більшість з яких зазнає істотних труднощів при вступі до самостійного життя і трудової діяльності, недооцінює роль професійної підготовки у школі, не може адекватно реагувати на потреби суспільства. Значущість соціалізації пояснюється також тим, що від її успішності залежить як самовідновлюваність суспільних відносин, так і комфортність життєдіяльності осіб з вадами розвитку та можливість самореалізації в нових для них соціальних умовах.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У психолого-педагогічній літературі розглядаються різні питання процесу соціалізації: визначення соціалізації в контексті розвитку і становлення особистості (В.О. Аверін, Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.Ф. Лазурський, А.В. Петровський, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, Л.Д. Столяренко та ін.), визначення її сутності, механізмів, стадій, факторів впливу (В.В. Москаленко, А.В.

Мудрик, Т. Шибутані та ін.), визначення особливостей її прояву у дітей з вадами розвитку (В.І. Бондар, В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.О. Макарчук, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, Л.М. Шипіцина та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Слід зазначити, що показником ефективної організації соціально-педагогічної діяльності у сфері соціальних інститутів корекційної спрямованості вважається соціальна інтеграція – «... повне, рівноправне включення особистості в усі необхідні сфери життя соціуму, гідний соціальний статус, досягнення можливості повноцінного незалежного життя і самореалізації у суспільстві» [1, с.32]. Згідно з концепцією інтеграції люди з обмеженими можливостями при відповідних умовах можуть засвоїти соціально значимі навички і стереотипи поведінки, які є необхідними для адекватного соціального існування, поряд з іншими членами соціуму, у відповідності зі своїми особливими потребами і можливостями. У цьому зв'язку освітні системи, як значущі складові суспільства, почали переносити акцент у навчанні і вихованні саме на особистість дитини, вивчення можливостей і обставин її індивідуального розвитку, умов саморозкриття й самореалізації на різних етапах її життєдіяльності. При цьому найпродуктивніше життєвий досвід засвоюється в підлітковому та юнацькому віці, і недооцінка цього періоду в подальшому не компенсується. Ось чому відповідальність за створення особливих умов розвитку і навчання дітей з інтелектуальною недостатністю насамперед бере на себе спеціальний навчальний заклад, головним завданням якого є забезпечити розвиток дитини, урахувавши її індивідуальні особливості і спираючись на її особистісні властивості, здібності і можливості опанування певними видами діяльності. Процес соціалізації дитини з інтелектуальною недостатністю передбачає також використання соціально-педагогічного потенціалу її непрофесійного визначення. Саме тут включаються механізми творчого виховання дітей, розкриваються їхні потенційні можливості, і на перший план виходить діяльність за позовом душі дитини. Отже, метою даної статті є визначення особливостей соціалізації учнів з інтелектуальними вадами на стадії інтеграції, тобто умов забезпечення використання дитиною виявлених на попередньому етапі індивідуальних особливостей у класній та позакласній роботі (гуртковій, заняттях за інтересами, проведенні вільного часу, спілкуванні з друзями тощо), при підборі профілів професійного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вивчення стану забезпечення використання психофізичних можливостей і індивідуальних особливостей у класній та позакласній роботі здійснювалось на підставі

опитування учнів і вчителів, а також в процесі бесіди з ними. Одержані дані дозволили провести аналіз відповідей і виявити певні особливості.

Результати дослідження показали, що більшість учнів з інтелектуальними вадами (75,00%) зазнають істотних труднощів у використанні своїх особливостей у вільний час, організації дозвілля, підборі певних занять відповідно до своїх можливостей та інтересів і адекватному визначенні свого місця в колективі однолітків відповідно до своїх індивідуальних особливостей.

Встановлено, що організація вільного часу учнів даної категорії за межами спеціальної школи не спрямована на використання і розвиток здібностей дитини, і в основному обмежується «пасивною діяльністю»: прогулянками по місту, переглядом телепередач, «вільним спілкуванням» з друзями тощо. За нашими даними, більшість з них своє дозвілля проводить з друзями, з сусідами на вулиці (63,33%) або перед телевізором (18,33%). При цьому 10,01% досліджуваних вказували на «інші» справи, пояснити, що це за справи, вони були не в змозі, і лише 8,33% учнів вказували на певні заняття за інтересами, яких вони полюбляють: «шити», «вишивати», «в'язати», «малювати», «майструвати». У цілому не виявлено прагнення дітей доцільно, відповідно до своїх особливостей і нахилів, організовувати свій вільний час, в основному вони займаються сторонніми справами, які не сприяють їх розвитку. При цьому батьки не тільки не допомагають в організації вільного часу своїх дітей, а навіть заважають їм займатися справами, які їх цікавлять, і спрямовані на розвиток їхніх здібностей і можливостей.

Отже, виявлена здебільшого (68,33%) відсутність певної допомоги з боку батьків у забезпеченні використання дитиною своїх індивідуальних особливостей у вільний час поза межами спеціального навчального закладу, що, безумовно, відбивається на подальшому розвитку її психофізичних можливостей, здібностей, позитивних якостей і гальмує процес соціалізації, оскільки дозвілєві заняття також сприяють входженню розумово відсталих підлітків в самостійне життя, підвищують рівень сформованості соціального досвіду. Вочевидь, у подібній ситуації всі надії покладаються на відповідні зусилля спеціального навчального закладу щодо забезпечення використання дитиною притаманних їй особливостей і можливостей у класній та позакласній роботі.

Дані опитування (анкетування) педагогів і бесіди з ними, а також аналіз вивчення шкільної документації у відповідності з завданнями етапу інтеграції показали, що у переважній більшості спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих дітей, які були задіяні в дослідженні, здійснюється відповідна робота, спрямована на розвиток потенційних можливостей вихованців. Організуючи навчання, роботу,

побут і дозвілля дітей, педагоги активно включають їх у різноманітну діяльність. При цьому пріоритетними завданнями педагогічні колективи вважають:

- створення умов для самореалізації дитини, її духовного і фізичного потенціалу;
- врахування вчителем, вихователем принципів диференціації та індивідуалізації, психологічних особливостей дітей;
- створення умов для творчого розвитку природних обдарувань дитини, залучення учнів до різноманітної діяльності щодо інтересів, допомоги знайти кожному справу до душі;
- підпорядкування змісту, форм і методів роботи визнанню особистості дитини як найважливішої соціальної цінності;
- доцільне використання можливості позашкільних навчально-виховних, спортивно-оздоровчих закладів для організації позакласної роботи.

Отже, результати дослідження показали, що на етапі інтеграції педагогами в основному здійснюється робота, спрямована на забезпечення використання певних особливостей дітей за наступними напрямками: диференційоване навчання, індивідуальний підхід, використання учня в якості свого помічника (виконання певних соціальних ролей), яка знаходить продовження в організації вільного часу вихованців (гурткової роботі і заняттях за інтересами).

При цьому основна увага приділяється організації вільного часу дітей: гурткової роботі (58,33% учнів) і заняттям за інтересами (13,33% учнів), тобто забезпечення реалізації індивідуальних особливостей і можливостей підлітків педагоги насамперед бачать у раціональній організації вільного часу. Далі йде використання учня в якості свого помічника, яке проявляється в адекватному виконанні ним певних соціальних ролей згідно своїм інтересам і схильностям (28,34%). Слід зазначити, що питанням здійснення індивідуального підходу (16,67%) і диференційованого навчання (11,67%) приділяється недостатньо уваги, хоча педагоги і виділяють їх в якості пріоритетних завдань на стадії інтеграції, тобто на практиці вони застосовуються значно менше, ніж декларуються у матеріалах шкільної документації. У зв'язку з цим можна констатувати, що педагоги недостатньо враховують виявлені на етапі індивідуалізації особливості дітей, а організація вільного часу не завжди носить спланований характер. При цьому комплектація гуртків у достатній кількості випадків все ще будується за принципом добровільності та масовості, тобто не враховуються індивідуальні особливості дітей і не завжди запропоновані види діяльності відповідають їхнім можливостям і нахилам, що також підтверджується результатами вивчення табелів учнів:

оцінки із загальноосвітніх і профільних дисциплін показали у 55,00% випадків невідповідність між їхніми інтересами та схильністю до ряду предметів і обраною спрямованістю гуртка, який відвідує підліток. У ряді шкіл педагоги пояснювали, що в гуртки набираються усі бажаючі і тільки потім стає очевидним, наскільки обраний гурток, напрямок його роботи відповідає прагненням і можливостям дитини.

Отже, школярі здебільшого не націлені на активні, цілеспрямовані заняття з розвитку своїх індивідуальних можливостей. Як показало дослідження, учні не зазнають в цьому достатньої потреби і не завжди усвідомлюють пряму залежність між розумною, правильною організацією свого вільного часу і необхідністю розвивати свої можливості (здібності, інтереси, нахили) для оволодіння певною діяльністю і майбутньою професією, що вказує на недостатність відповідної роботи у спеціальному навчальному закладі.

Слід також зазначити, що розвиток здібностей розумово відсталих підлітків у класній та позакласній роботі у більшості опитаних педагогів не пов'язується з відповідною роботою на стадії інтеграції, вони також не можуть визначити наступність і взаємозв'язок між стадіями індивідуалізації і інтеграції, не розглядають їх як складові єдиного процесу соціалізації, яка здійснюється в межах спеціального навчального закладу. Ось чому робота із забезпечення використання учнями своїх індивідуальних особливостей в суспільному просторі проводиться як окрема, самостійна ланка навчально-виховного процесу у школі, а виявлені індивідуальні особливості дітей не завжди враховуються в процесі її організації. Між тим, при всіх труднощах і проблемах, а також виявлених недоліках, педагогічні колективи здебільшого створюють необхідні умови для забезпечення розвитку і використання потенційних можливостей своїх вихованців у шкільному оточенні, що підтверджується даними, які були отримані в процесі вивчення досвіду роботи спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих дітей.

Певне місце в системі позакласної роботи відводиться гурткам. Більшість педагогів засвідчила, що раціональна організація гурткової роботи у школі сприяє більш глибокому і всебічному розвитку здібностей учнів, допомагає позитивно розв'язувати завдання корекції і компенсації їхніх дефектів, визначити інтереси і нахили відповідно до можливостей дітей. При цьому в них спостерігається значний прилив енергії, виникають позитивні емоції, внутрішня задоволеність, оскільки діти, створюючи різні красиві речі своїми руками, бачать не тільки результати своєї роботи, а й відчують бажання розвивати свої здібності і певні можливості, приносити користь людям і насамперед, рідній школі.

Особлива увага була зосереджена на вивченні, наскільки враховуються педагогічним колективом виявлені на стадії індивідуалізації можливості і особливості учнів при виборі профілів професійного навчання на стадії інтеграції в спеціальному навчальному закладі.

Більшість опитаних педагогів (96,67%) при обранні профілів професійного навчання в школі вказувала на соціальну значущість, доступність, корекційну спрямованість цього вибору, підкреслювала, що не всі спеціальності відзначаються високою корекційною спрямованістю на розумовий розвиток, тому можлива і необхідна варіативність спеціалізацій для різних груп учнів. При цьому вони звертали увагу на важливість правильного підбору профілів трудового навчання для школярів, від якого залежить інтерес як до професійного навчання взагалі, так й їхнє подальше повноцінне життя. Отже, адекватне визначення підлітками профілів трудового навчання педагоги бачать в їхньому усвідомленому виборі професії, який передбачає знання про власний образ «Я» і про світ професій. Але це відбувається, лише коли обрана професія відповідає здібностям дитини, її інтересам, професійній підготовці, стану здоров'я, тобто на перший план входить рівень відповідності здібностей дитини вимогам, які висувають до фахівця обрані або бажані професії. Оскільки об'єктивну оцінку своїм можливостям розумово відсталі учні дати не в змозі, особливого значення набуває робота в спеціальному навчальному закладі, в якому повинен здійснюватися адекватний вибір певного профілю професійного навчання, а далі – відповідна освіта і професійна підготовка.

Однак, слід зазначити, що вибору, як такого, у межах шкільного навчання здебільшого не спостерігається. Зі слів вчителів, «...навчають всіх і всьому» з урахуванням програми, яка «...не завжди підходить дітям», тобто здійснюється підготовка в основному за тими професіями, для навчання яких є відповідна матеріальна база і якщо види робіт, передбачені тією професією, учню не протипоказані. На професійний вибір, підкреслюють педагоги, суттєво впливає профорієнтаційна робота, яка проводиться у школі. Цьому напрямку роботи приділяється достатня увага, що підтверджується результатами спостережень, і вивчення відповідної документації, а також бесіди з педагогами і батьками учнів. При цьому основними критеріями визначення змісту профорієнтаційної роботи є наявність у школі певних майстерень, відповідної матеріальної бази і можливість працевлаштування випускників, які й беруться за основу при підборі профілів професійного навчання школярів. У цілому на вплив школи у виборі профілів трудового навчання вказують 66,67% опитаних розумово відсталих підлітків. У цьому зв'язку педагоги, вказуючи на важливість визначення профілів відповідно до особливостей і

можливостей учнів, не завжди спираються на них, що підтверджується результатами дослідження.

Результати опитування учнів і бесіди з ними виявили певні труднощі щодо обрання ними профілів професійного навчання (якщо їм надається така можливість):

- наявність упередженого ставлення до певного виду професійної діяльності;
- спостерігається здебільшого позитивне або негативне ставлення до певної професії, яку вони порівнюють із шкільними предметами та вчителями, що їх викладають;
- відсутність об'єктивних уявлень щодо сучасного стану ринку праці (застарілі уявлення, стереотипи про характер та умови праці: в сучасних умовах давні назви професій можуть приховувати зовсім новий тип і характер професійної діяльності);
- відсутність знань про свої можливості, здібності або занижена самооцінка, що не додає впевненості у собі, своїх діях, і негативно впливає на правильний вибір професійної діяльності;
- обирання професійної діяльності «за компанію», спираючись на погляди і поради друзів, знайомих, не враховуючи своїх особистісних здібностей, психофізичних можливостей;
- звертається увага лише на зовнішню, привабливу сторону професії, окрему і часто несуттєву її характеристику.

Виходячи з цього, педагогічні колективи повинні здійснювати підбір профілів професійного навчання з урахуванням складових, головними з яких вважаються: рівень відповідності здібностей і можливостей підлітків вимогам, які висувають обрані або бажані професії; знання їх суттєвих, найбільш важливих характеристик (предмет, мета і умови праці, засоби та знаряддя праці, перспектива на ринку праці). Між тим, дослідження показало недостатність роботи у визначеному напрямку, що потребує ретельної уваги і відповідних корекційно-розвивальних зусиль педагогічного колективу в межах спеціального навчального закладу.

Отже, одержані дані дали змогу розкрити особливості соціалізації учнів на стадії інтеграції і визначити загальний рівень їхньої соціалізованості. Більшість учнів з інтелектуальними вадами знаходиться на середньому (41,67%) і низькому (33,33%) рівні соціалізованості на стадії інтеграції. Труднощі, з якими стикаються підлітки, пов'язані з неможливістю адекватно використовувати свої індивідуальні особливості у класній та позакласній роботі і усвідомлено, відповідно до них, обирати для себе певні соціальні ролі і профілі професійно-трудового навчання. Слід зазначити, що всі показники рівнів соціалізованості на стадії інтеграції є кращими, ніж на попередній стадії, що свідчить про відповідну

корекційно-виховну роботу, спрямовану на подальший розвиток і використання виявлених індивідуальних особливостей школярів. Між тим, необхідне посилення і підвищення ефективності даної роботи, насамперед у плані адекватного і усвідомленого підбору профілів професійного навчання, яке набуває особливого значення на наступній стадії – шкільної трудової підготовки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати вивчення особливостей інтеграції учнів з інтелектуальними вадами дозволили зробити наступні висновки:

1. Більшість учнів з інтелектуальними вадами зазнають істотних труднощів у використанні своїх особливостей у вільний час, організації дозвілля, підборі певних занять, а також профілів професійно-трудового навчання відповідно до своїх можливостей та інтересів; адекватному визначенні свого місця в колективі однолітків відповідно до своїх індивідуальних особливостей.

2. Виявлено здебільшого відсутність певної допомоги з боку батьків у забезпеченні використання дитиною своїх індивідуальних особливостей у вільний час поза межами спеціальної школи. Ось чому всі надії покладаються на зусилля педагогічних колективів, які здійснюють відповідну роботу за основними напрямками: диференційоване навчання, індивідуальний підхід, використання учнів в якості свого помічника (виконання певних соціальних ролей), що знаходить продовження в організації вільного часу вихованців (гурткової роботі і заняттях за інтересами).

3. Педагоги недостатньо враховують виявлені на етапі індивідуалізації особливості дітей. При цьому комплектація гуртків у достатній кількості випадків все ще будується за принципом добровільності і масовості, тобто не завжди запропоновані види діяльності відповідають можливостям і нахилам учнів.

4. Серед основних мотивів відвідування шкільних гуртків діти називають: власне бажання, пораду вчителів, пораду батьків, інші, несуттєві мотиви. При цьому більшість учнів не співвідносить свої індивідуальні особливості зі спрямованістю гуртків, що не завжди сприяє реалізації їхніх можливостей і потребує ретельної уваги до комплектації гуртків на основі глибокого аналізу здібностей і схильностей розумово відсталих підлітків.

5. Педагоги не завжди пов'язують розвиток здібностей учнів з відповідною роботою на стадії інтеграції, не можуть визначити наступність і взаємозв'язок між стадіями індивідуалізації і інтеграції, не розглядають їх як складові єдиного процесу соціалізації, яка здійснюється в межах спеціального навчального закладу. Ось чому робота із

забезпечення використання учнями своїх індивідуальних особливостей у класній та позакласній роботі проводиться як окрема, самостійна ланка навчально-виховного процесу у школі. При цьому педагогічні колективи здебільшого створюють необхідні умови для забезпечення розвитку і використання потенційних можливостей своїх вихованців.

6. У значній кількості учнів зафіксовано невідповідність між підбором профілів професійного навчання і виявленими на стадії індивідуалізації їхніми особливостями і можливостями, що не тільки позначається на подальшому професійному самовизначенні школярів, а й гальмує процес соціалізації взагалі. Це вказує на недостатність роботи у визначеному напрямку і потребує ретельної уваги і відповідних корекційно-розвивальних зусиль педагогічного колективу щодо перегляду підбору профілів навчання певній професії у межах спеціального навчального закладу з урахуванням трудових можливостей і бажань дитини.

7. Учні з вадами розумового розвитку здебільшого знаходяться на середньому і низькому рівні загальної соціалізованості на стадії інтеграції. Це свідчить про те, що інтелектуальна недостатність утруднює соціалізацію дітей даної категорії на стадії інтеграції, які потребують особливої уваги і допомоги, насамперед у плані адекватного забезпечення використання своїх індивідуальних особливостей і можливостей, в першу чергу при підборі для кожного учня профілів професійно-трудового навчання.

Література

1. Аксёнова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. – М.: Академия, 2001. – 192с.
2. Жулковска Т. Социализация людей с ограниченными интеллектуальными возможностями / Московская гуманитарно-социальная академия. Кафедра социологии / А.И.Ковалева (пер.). – М.: Социум, 2001. – 208с.
3. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія / Інститут проблем виховання АПН України. – К.: Фенікс, 2009. – 416с.
4. Проблемы интеграции и социализации / М.Величко (ред.)-М., 2000.-172с.
5. Татьянчикова І.В. Методичні основи забезпечення соціалізації учнів спеціальної школи: курс лекцій з навчальної дисципліни для студентів дефектологічних факультетів педагогічних університетів.- Слов'янськ: Підприємець Маторін Б.І., 2013.- 204с.

М. Другов

– аспірант кафедри теоретичних і методичних основ фізичного виховання і реабілітації Державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет”

УДК 37.013.42

ДІЯЛЬНІСТЬ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ І МОЛОДІ ТА ЇЇ ВИДИ

У статті нами проаналізовано діяльність центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, виокремлено її види. На основі аналізу науково-методичної літератури та нормативно-законодавчої бази України з'ясовано, що організаційно-педагогічна діяльність є однією з провідних у роботі ЦСССДМ в Україні. Автором визначено, що організаційно-педагогічна діяльність ЦСССДМ реалізується безпосередньо в процесі соціальної роботи з молоддю під час вирішення багатьох нагальних суспільних проблем: розповсюдження наркоманії, ВІЛ/СНІДУ, тютюнопаління, проституції, нехтування власним здоров'ям тощо.

Ключові слова: центри соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, діяльність, види діяльності, організаційно-педагогічна діяльність.

М. Другов

аспірант кафедри теоретических и методических основ физического воспитания и реабилитации Государственного высшего учебного заведения „Донбасский государственный педагогический университет”

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ ДЛЯ СЕМЬИ, ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ И ЕЕ ВИДЫ

В статье нами проанализирована деятельность центров социальных служб для семьи, детей и молодежи, выделили ее виды. На основе анализа научно методической литературы и нормативно законодательной базы Украины выяснено, что организационно педагогическая деятельность является одной из ведущих в работе центров социальных служб для семьи, детей и молодежи в Украине. Автором определено, что организационно-педагогическая деятельность центров социальных служб для семьи, детей и молодежи реализуется непосредственно в процессе социальной работы с молодежью во время решения многих неотложных общественных проблем: распространение наркомании, табакокурения, проституции, пренебрежение собственным здоровьем и т.д.

Ключевые слова: центры социальных служб для семьи, детей и молодежи, деятельность, виды деятельности, организационно-педагогическая деятельность.

M. Drugov

graduate student of the Department of theoretical and methodical fundamentals of physical education and rehabilitation of the Donbass state pedagogical University

ACTIVITIES OF THE CENTERS OF SOCIAL SERVICES FOR FAMILY, CHILDREN AND YOUTH AND ITS TYPES

In the article we are analyse activity of centers of social services for young people. It is found out on the basis of analysis scientifically of methodical literature and normatively legislative base of Ukraine, that organizationally pedagogical activity is one of anchorwomen in the centers of social services for young people in Ukraine. By an author certainly, that organizationally pedagogical activity of centers of social services for a centers of social services for young people will be realized directly in the process of social work with young people during the decision of many urgent public problems: distribution of drug addiction, tabakokureniya, prostitutions, ignoring an own health.

Key words: *centers of social services for young people, activity, types of activity, organizationally pedagogical activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. З кожним новим кроком розвитку цивілізації діяльність ЦСССДМ набуває особливої актуальності як у сфері розвитку загальної та духовної культури особистості, визначень можливостей адаптації індивіда до складних умов сучасності, так і у виборі пріоритету духовно-морального початку над раціональним. Проблема дослідження діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді актуалізується Конституцією України, Державною національною програмою „Освіта” („Україна XXI століття”), Законом України „Про освіту”, концепцією „Педагогічної освіти”, концепцією „Національного виховання”, а також Типовим положенням „Про соціальні служби для молоді”, Концепцією діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, Загальним положенням „Про центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді”.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). дослідити діяльність ЦСССДМ, виокремити основні її види й охарактеризувати їх.

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. Сучасні дослідження діяльності ЦСССДМ особливо активізувались як у зв'язку з посиленням уваги до вивчення та розв'язання проблем сучасної молоді (О. Балакірева, В. Криворученко, В. Лісовський, М. Міщенко, В. Павловський,

О. Яременко й ін.), державної молодіжної політики (М. Головатий, І. Ільїнський, Г. Купріянов, С. Толстоухова й ін.), проблем формування виховного середовища (М. Боритко, О. Кузьменко, С. Кульневич, С. Пальчевський та ін.), а також теорії та методики соціальної роботи з молоддю, зокрема, в Україні (І. Зверева, А. Капська, І. Ковчина, Г. Лактіонова, І. Трубавіна й ін.). У процесі опрацювання науково-методичних джерел було з'ясовано, що проблемам організаційно-педагогічної діяльності в науковій парадигмі соціальної педагогіки присвячено роботи О. Безпалько, І. Зверевої, А. Капської, І. Мигович, В. Панка, І. Пінчук, Т. Семігіної, Є. Холостової, В. Шульги та ін. Усе зазначене вище свідчить, що розв'язання проблеми дослідження є актуальним як у теоретичному, так і в практичному аспекті, що й зумовило вибір теми статті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Основними видами діяльності центрів соціальних служб для молоді (далі – ЦСССДМ) є практична діяльність, організаційна діяльність, ресурсна діяльність, аналітична діяльність.

Від так, *практична діяльність* – це діяльність, спрямована на безпосереднє досягнення статутних цілей ЦСССДМ. Підкреслимо, що досягнення цих цілей забезпечується реалізацією соціальних програм (проектів) і здійсненням науково-методичного забезпечення [1].

Щодо *організаційної діяльності*, то це діяльність, яка спрямовується на встановлення взаємовідносин ЦСССДМ із іншими суспільними та державними інститутами. Напрямами організаційної діяльності є правове забезпечення (визначення ролі та місця Системи ЦСССДМ серед інших суспільних інститутів) й організаційної роботи (структурно-функціональна розбудова Системи ЦСССДМ) [1].

Сутнісно-змістовий компонент *ресурсної діяльності* спрямовується на поновлення та використання ресурсів, необхідних для здійснення діяльності. Ресурсна діяльність складається з кадрової роботи та фінансового забезпечення [1].

Не менш важливим видом діяльності ЦСССДМ є *аналітична діяльність*. Означений вид діяльності спрямовується на визначення цілей та оцінки досягнутих результатів (аналітична робота), а також на збір і моніторинг інформації щодо діяльності Системи ЦСССДМ (інформаційне забезпечення) [1].

У такому сенсі цікавими є наукові висновки Д. Біліса. Вчений у процесі дослідження діяльності ЦСССДМ виокремив основні її рівні. Від так, перший рівень, на думку дослідника, передбачає роботу з проблемами як з вимогами клієнтів (окремої особи чи груп). Д. Біліс

стверджує, що провідним на першому рівні діяльності ЦСССДМ є реактивний підхід. Згідно з цим послуги надаються у відповідь на конкретні вимоги, а особа, яка надає послуги, отримує чіткі інструкції щодо характеру необхідної реакції.

Другий рівень діяльності соціальних служб передбачає роботу з проблемами, як з ситуаціями. Д. Біліс наполягає, що це рівень, на якому працюють професіонали. Оскільки саме професіонал здатний визначити проблему та відповідно відреагувати на неї.

Третій рівень діяльності ЦСССДМ – це поступове розгортання діяльності служби. На думку Д. Біліса, на цьому рівні йдеться про відповідальність за певні напрями чи аспекти діяльності служби, роботу з колом проблем, а не з конкретними випадками. Як приклад, забезпечення функціонування служби „Телефон довіри”, анонімне консультування тощо.

Четвертий рівень передбачає організацію роботи ЦСССДМ у повному обсязі з орієнтацією на збільшення послуг дітям і молоді. Вчений стверджує, що на цьому рівні йдеться про організацію та керівництво окремою службою, наприклад, на рівні області чи району.

П'ятий рівень, згідно Д. Біліса, вимагає повного охоплення патрунування ЦСССДМ певної сфери життєдіяльності дітей і молоді. На думку вченого, це рівень поєднання політики та планування. Його мета – у створенні концепції служби, реагуванні на певні гострі потреби [2 с. 94-95].

На підставі зазначеного вище стверджуємо, що організаційний підходи до створення та діяльності соціальних служб для молоді є провідним. Отже, саме організаційно-педагогічна діяльність у роботі ЦСССДМ є домінантною.

У такому контексті увагу привертають наукові узагальнення В. Шульги щодо організаційної діяльності соціальної роботи. На основі системно структурного аналізу наукових праць Є. Холостової вчений виокремив такі характеристики організаційної діяльності соціальної роботи, як статистичні та динамічні. До статистичних, на думку дослідника, належать: структурні (відображають внутрішню впорядкованість, узгодженість, взаємодію більш менш диференційованих і автономних частин цілого) та кадрові (способи та форми організації фахівців з метою спільної реалізації програми або завдання). До динамічних ученим віднесено способи вироблення та прийняття рішень, стиль керівництва, систему моніторингу й оцінка ефективності діяльності. При цьому В.Шульга виокремив організаційні рівні організаційної діяльності соціальної роботи, а саме: особистісний, груповий і колективний [4, с. 71].

У контексті проблеми дослідження зауважимо, що під організаційними відносинами в соціальній роботі Є. Холостова розуміє „сприяння організації соціальних служб на підприємствах та у закладах, залучення до їхньої роботи громадськості, спрямування діяльності соціальних служб для надання різноманітних видів допомоги та соціальних послуг населенню, у першу чергу найменш захищеним верстам населення, групам, окремим особам” [3].

Досить неоднозначним є підхід щодо визначення організаційно-педагогічної діяльності як передового педагогічного досвіду. Такої думки дотримуються М. Міль і Л. Терещук ін. Учені стверджують, що „передовий педагогічний досвід – це така навчально-виховна або організаційно-педагогічна діяльність, у процесі якої використовуються оригінальні форми, методи, прийоми, засоби навчання та виховання, або нові системи навчання та виховання, нові способи систематизації відомих форм, методів, прийомів і засобів, що забезпечує стійкі позитивні результати у практичному розв’язанні актуальних педагогічних проблем” [5]. Уважаємо необхідним підкреслити, що ми не підтримуємо точки зору означених науковців, оскільки, на нашу думку, таке визначення організаційно-педагогічної діяльності ототожнює її з передовим педагогічним досвідом, що є помилковим.

У контексті нашого дослідження вважаємо більш прийнятним визначення організаційно-педагогічної діяльності, яке падав В. Шульга. Вчений стверджує, що „організаційно-педагогічна діяльність у широкому розумінні – це організація педагогічного процесу та педагогічного простору, тому, вона передбачає здійснення планування, забезпечення, вибору технологій, реалізації й організації соціального контролю” [4]. Організаційно-педагогічну діяльність дослідник розуміє як „діяльність зі створення умов ефективного функціонування виховного простору та здійснення успішного становлення молоді особистості у соціумі” [4]. Одночасно з цим В.Шульга подає визначення організаційно-педагогічної діяльності у вузькому розумінні. Дослідник стверджує, що у вузькому розумінні організаційно-педагогічна діяльність може бути представлена соціально-педагогічною технологією, яка передбачає:

- „1) аналіз потреб клієнта або групи;
- 2) визначення ступеню складності життєвої ситуації, до якої потрапила особистість, або група;
- 3) аналіз наявних ресурсів, необхідних для здійснення успішної соціалізації та їхнього розподіл;
- 4) визначення шляхів, за допомогою яких втручання соціального педагога забезпечить клієнту доступ до необхідних ресурсів;

5) створення умов для ефективного протікання процесу соціально-педагогічної дії (обслуговування, супровід, профілактика, реабілітація);

6) спостереження, контроль і корекція здійснення соціально-педагогічного процесу” [4, с. 71].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, у процесі дослідження нами було схарактеризовано діяльності ЦСССДМ і з'ясовано основні її види. На основі аналізу науково-методичної літератури та нормативно-законодавчої бази України з'ясовано, що організаційно-педагогічна діяльність є однією з провідних у роботі ЦСССДМ в Україні.

Організаційно-педагогічна діяльність ЦСССДМ реалізуються безпосередньо в процесі соціальної роботи з молоддю під час вирішення багатьох нагальних суспільних проблем: розповсюдження наркоманії, ВІЛ/СНІДУ, тютюнопаління, проституції, нехтування власним здоров'ям тощо.

Література

1. Збірник нормативно-правових актів щодо надання соціальних послуг відповідно до Закону України „Про соціальні послуги”. – К., 2005. – 157 с.
2. Соціальна робота. Кн. 1 : Актуальні проблеми теорії і практики соціальних служб: робота на межі тисячоліть : [монографія] / Ін-т вищої освіти АПН України; Ред. кол. : Андрущенко В.П., Астахова В.І., Бех І.Д. ін. – К. : УДЦССМ – 2001. – 342 с.
3. Холостова Е.И. Социальная работа : Учеб. пособ. / Е.И. Холостова. – М. : „Дашков и Ко”, 2004. – 692 с.
4. Шульга В.В. Організаційно-педагогічна діяльність соціальних служб для молоді в Російській Федерації : дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Валерій Володимирович Шульга. – К., 2006. – 283 с.

І. Сбітнєва

аспірант кафедри педагогіки Донбаського державного педагогічного університету

УДК 613

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ВУЗІ

В статті розглядаються сучасні підходи до соціалізації засобами інформатизації. Процес інформатизації досяг такого рівня, коли під його впливом трансформується соціальна система і соціальна структура. Процес впровадження і використання інформаційних технологій в соціальній сфері України значно гальмується і розвивається нерівномірно через низку проблем, вивчення і систематизація яких украї важливі з точки зору необхідності їх ефективного вирішення. Стратегічний орієнтир соціалізації молоді - виховання покоління людей з інноваційним,

творчим типом мислення, з розвиненою світоглядною системою, з гуманістичним ставленням до світу, висококваліфікованих професіоналів

Ключові слова: соціалізація, професійної соціалізації, інформаційно-комунікаційні технології

И. Сбитнева

аспирант кафедри педагогіки Донбасського державного педагогічного університета.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются современные подходы к социализации средствами информатизации. Процесс информатизации достиг такого уровня, когда под его влиянием трансформируется социальная система и социальная структура. Процесс внедрения и использования информационных технологий в социальной сфере Украины снижается, значительно тормозится и развивается неравномерно рядом проблем, изучение и систематизация которых крайне важны с точки зрения необходимости их эффективного решения. Стратегический ориентир социализации молодежи - воспитание поколения людей с инновационным, творческим типом мышления, с развитой мировоззренческой системой, с гуманистическим отношением к миру, высококвалифицированных профессионалов.

Ключевые слова: социализация, профессиональной социализации, информационно-коммуникационные технологии

I. Sbitneva

graduate department of pedagogy Donbas State Pedagogical University.

CURRENT APPROACHES TO THE SOCIALIZATION OF STUDENTS IN UNIVERSITY

The paper reviews new approaches to the socialization of the means of information. The process of informatization has reached a level where his influence transforming social system and social structure. Gradually formed conditions for active, purposeful use of technology in the social sphere. The process of implementation and use of information technology in the social area of Ukraine significantly inhibited and developing unevenly through a series of problems, the study and systematization which is extremely important in terms of the need to address them effectively.

Keywords: socialization, professional socialization, information and communication technology

Постановка проблеми. Діяльність університетів має велике значення для розвитку суспільства в цілому, будучи осередком національної культури, середовищем відтворення і розвитку науки, освіти та соціалізації особистості.

Аналіз сучасних досліджень. У сучасних дослідженнях досить часто відзначається що, вища освіта - є невід'ємною частиною сучасної держави, що прагне зберегти незалежність, соціальний генофонд, конкурентоспроможну економіку, культуру. Так, на думку П.С. Федорової місія сучасного вузу полягає в тому, щоб за рахунок фундаментальної освітньої підготовки і успішної соціалізації молоді здійснювати послідовні та ефективні інновації в навколишньому світі [1, с. 162]. Основними цілями вузу є формування професійних і загальнокультурних компетенцій і розвиток соціально-орієнтованої особистості.

В даний час держава ставить перед освітою наступні завдання:

Реалізація потреб кожної людини в освітній сфері;

Постійне підвищення освітнього рівня населення країни;

Приведення системи виховання і навчання населення у відповідність із освітніми потребами особи, суспільства і держави, нормами вітчизняного та міжнародного права;

Підготовка студентів до життєдіяльності в умовах сучасного суспільства;

Формування різнобічне розвиненої особистості, здатної успішно взаємодіяти з навколишнім її суспільством .

Поряд з професійною підготовкою майбутнього фахівця, є забезпечення оптимального процесу соціалізації студента. Поняття «соціалізація» походить від латинського слова *socialis*-суспільний. Термін «соціалізація» з'явився в кінці XIX ст., коли в книзі «Теорія соціалізації» (1887) американський соціолог Ф.Г. Гіддінгс вжив його в такому значенні - «розвиток соціальної природи або характеру індивіда», «підготовка людського матеріалу до соціального життя» [2, с. 3]

Вузівська соціалізація - це процес створення умов, що сприяють формуванню соціально-орієнтованої особистості, яка характеризується наступними найбільш значущими компонентами:

1) вміннями: приймати рішення в складних ситуаціях, адекватно ставити перед собою мету і досягати її найбільш ефективним способом, регулювати свою емоційну сферу, будувати свою поведінку з урахуванням інтересів інших людей;

2) здібностями: враховувати бажання і права інших людей, адекватно сприймати соціальні вимоги соціуму і якщо необхідно змінюватися відповідно до них, ефективно залучатися до процесу міжособистісної взаємодії;

3) соціалізується якостями: упевненістю в своїх здібностях, цілеспрямованістю, мобільністю, емоційною стійкістю, толерантністю, вольовим контролем, адекватною самооцінкою.

Питання про зв'язок інформаційної діяльності студентів з процесами соціалізації особистості виникає у зв'язку з тим, що вищий навчальний заклад є одним з найважливіших інститутів соціалізації. Це дозволяє трактувати інформаційну діяльність студентів у процесі навчання у вузі як найважливіший фактор соціалізації. А оскільки дана діяльність мислиться як перетворююча, сприяюча переходу людини в нову соціальну якість, пов'язане з придбанням спеціальності і навиків і умінь у сфері професійної праці, виникає необхідність вивчення можливостей організації і розвитку інформаційної діяльності студентів як істотного педагогічного фактора їх соціалізації. Аналіз наукових публікацій та досліджень свідчить, що дана точка зору недостатньо висвітлена в наявних джерелах і не була предметом спеціального науково-педагогічного розгляду, хоча питання соціалізації особистості на різних вікових етапах отримали висвітлення як у працях соціологів і філософів, так і педагогів (Л.П. Буєва, І.С. Кон, Ю.А. Лебедєв, А.В. Мудрик, В.В. Орлов, Б.Д. Паригін, Л.В. Філіппова, М.І. Шилова та ін.)

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Інформатизація соціальної сфери сучасного суспільства є природно-історичним, які стрімко розвиваються соціальним процесом, атрибутом нового інформаційного способу життя. Інформаційні технології (ІТ) в останні роки радикально змінюють виробництво, освіту, побут, дозволяють «задоволення» соціальних потреб і способи соціальної адаптації та соціалізації індивідів і груп. Практична значимість дослідження - побачити нові форми соціалізації молоді, показати дійсне вплив інформаційних технологій на формування процесу соціалізації молодого покоління і звернути увагу широких кіл суспільства на різноманітність форм передачі цінностей і використання досягнень інформаційного простору в комплексних програмах формування нової людини.

Виклад матеріалу. Сьогодні в Україні процес інформатизації досяг такого рівня, коли під його впливом трансформується соціальна система і соціальна структура. Поступово формуються умови для активного, цілеспрямованого використання інформаційних технологій в соціальній сфері. Процес впровадження і використання ІТ в соціальній сфері України значно гальмується і розвивається нерівномірно через низку проблем, вивчення і систематизація яких украї важливі з точки зору необхідності їх ефективного вирішення. Науковий аналіз цих проблем розкриває можливості залучення в процес інформатизації усіх соціальних груп населення. Дослідження процесу інформатизації соціальної сфери дозволяє розглядати вплив інформаційних технологій на сферу відтворення людини як особистості системно, виявляти проблеми, протиріччя, тенденції та перспективи розвитку цього процесу на сучасному етапі розвитку суспільства

Актуальність проведеного дослідження обґрунтовується також тим, що в даний час відсутня система знань про сутність і особливості процесу інформатизації в соціальній сфері, не вироблений єдиний науковий підхід до визначення специфічних характеристик впровадження і використання ІТ в сфері відтворення людини як особистості. Таким чином, стрімко наростаючий процес інформатизації соціальної сфери потребує глибокого і системного наукового аналізу. Дослідження закономірностей і тенденцій інформатизації сучасного українського суспільства сьогодні необхідні і повинні ґрунтуватися на державній зацікавленості в отриманні подібного роду знань, оскільки їх відсутність або нестача можуть призвести до негативних соціальних наслідків.

Соціалізація студентської молоді в процесі навчання у ВНЗ включає не лише засвоєння знань і умінь, але набуття навичок життя у дорослому суспільстві, придбання соціально-психологічної та професійно значущої спрямованості, що забезпечують успішну діяльність як результат самореалізації. Існує величезна кількість умов, що впливають на соціалізацію студентів у період навчання у ВУЗі, серед яких особлива роль відводиться інформаційно-комунікаційним технологіям. Під процесом професійної соціалізації розуміється, «з одного боку, процес входження індивіда в професійне середовище, засвоєння їм професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійної спільноти, а з іншого боку - процес активної реалізації професійного досвіду, в якому різні типи адаптивної поведінки проявляються не як сліпе підпорядкування зовнішнім вимогам, а як вибір оптимального поведінкового рішення, що припускає безперервний професійний саморозвиток» [3].

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) відіграють незаперечно важливу роль у процесі соціалізації людини. На сьогоднішній день жодне освітнє або будь-яке інше установа не обходиться без того, щоб не скористатися перевагами інформаційних технологій. Практично в кожному будинку є комп'ютери, локальні мережі, модеми і т. д. Комп'ютери та різні засоби мультимедіа дозволяють полегшити і зробити доступним освітній процес і процес соціалізації в цілому.

Термін «Інформаційні та комунікаційні технології» (ІКТ) визначається як «різноманітний набір технологічних інструментів і ресурсів, використовуваних для спілкування та створення, поширення, зберігання і управління інформацією».

ІКТ охоплюють цілий ряд швидко розвиваються технологій: телекомунікаційні (телефонія, кабельні, супутникові системи, телебачення і радіо, відеоконференції) і цифрові (комп'ютери, інформаційні мережі і програмне забезпечення)

Інтернет, засоби мультимедіа, дистанційні освітні технології, мережева взаємодія - це те, що є невід'ємною частиною сучасного життя. Відповідно, процес соціалізації на даний момент немислимий без застосування інструментів ІКТ.

З появою ІКТ життя студентів змінилось, перейшовши на якісно новий рівень. Впливу інформаційних технологій піддалися всі фактори соціалізації. Але, перш за все, змінилося саме суспільство. Воно стало «інформаційним» або «інформатизованим».

Інформаційне суспільство - «нова історична фаза розвитку цивілізації, в якій головними продуктами виробництва є інформація і знання» [1].

У процесі соціалізації молода людина, з одного боку засвоює накопичений поколіннями соціальний досвід, інтегруючись в систему соціальних зв'язків, з іншого - трансформує цю систему за особистісних змін і активного перетворення соціального середовища. Таким чином, суттю соціалізації є входження особистості в соціум, а суттю професійної соціалізації - входження в професійне співтовариство. Соціалізація зумовлена зовнішніми чинниками - конкретними соціальними умовами її протікання. Тому ці умови потребують моніторингу та аналізу, в тому числі, соціологічному. До основних факторів, що впливає на професійну соціалізацію сьогодні можна з упевненістю віднести інформатизацію, глобалізацію, поява суспільства виробництва і споживання послуг.

Трансформаційні процеси створюють соціалізаційні ризики, серед яких слід відзначити: розмивання і девальвацію системи традиційної аксіологічної шкали, що сформувався механізму спадкоємності поколінь, падіння освітнього рівня.

Розвиток інформаційного суспільства та глобалізація диктують нові цілі професійної соціалізації людини. Стрижневими стають творчі, креативні здібності, здібності аналітичного, синтетичного, системного та дискурсивного мислення, високі адаптивні здібності, висока стресостійкість, толерантне ставлення.

Головним чинником розвитку сучасного соціуму стає інформація і знання. Вони є основним ресурсом в інформаційному суспільстві. Поширення нових інформаційно-комунікативних технологій обумовлює процеси трансформації соціуму. Соціальні простір і час зазнають зміни, розмиваються межі норм. Взаємозв'язок індивіда із соціальною топографією стають все менш явною, точно так само як і його зв'язки з предметами, людьми, місцями, складовими змінюються соціальні структури. Чим стрімкіше міняється навколишнє оточення, тим лаконічніше час життя соціальних форм.

Ефективність професійної соціалізації в інформаційному суспільстві багато в чому визначається інноваційним, творчим потенціалом кожної особистості і інноваційним потенціалом суспільства. Здійснюються в суспільстві процеси інтенсифікації міжособистісних комунікацій, інтенсивне використання ІКТ, зниження цінностей сімейного життя, трансформація систем освіти, всемірне домінування ЗМІ над умами і почуттями людей - все це якісно змінює процес професійної соціалізації, пред'являючи до особистості вимоги адаптивності, гнучкості, креативності

Висновки та перспективи подальших досліджень. Невеликий обсяг статті не дає нам можливості всебічно висвітлити тему, яка потребує подальшого наукового опрацювання. Але все вищевикладене дає підставу зробити висновки про те, що маловивченими залишаються особливості державної політики в галузі інформатизації соціальної сфери, особливості ставлення різних соціальних груп до процесу інформатизації, можливості соціальної адаптації та реабілітації окремих категорій населення в умовах інформатизації, етичні аспекти впровадження та використання інформаційних технологій, проблеми стимулювання соціальної активності індивідів в інформаційному суспільстві та адаптації на ринку праці, вплив інформаційних технологій і комп'ютерної техніки на здоров'я людини, можливості використання інформаційних технологій у соціальному обслуговуванні, в зниженні рівня інформаційної нерівності, соціальної підтримки різних соціальних груп і розвиток людського потенціалу в цілому. Гуманізація процесу комп'ютеризації суспільства спричиняє розширення можливостей задоволення інформаційних потреб індивіда, розвиток дистанційних форм зайнятості, навчання, обслуговування.

У висновку відзначимо, що однією з умов, що сприяють ефективній соціалізації учня у вузі, є використання сучасних педагогічних технологій, які дозволяють побудувати діалогову модель навчання, що характеризується рівністю позицій комунікантів (викладача і студента), включністю у процес пізнання всіх студентів групи, активною взаємодією навчаються один з одним та ін.

У той же час багато дослідників справедливо відзначають, що в умовах швидкого старіння знань утруднена підготовка майбутнього фахівця, який успішно може реалізувати себе в насиченій інформаційному середовищі постіндустріального суспільства. В результаті напрошується закономірний висновок про те, що до теперішнього часу не склалася цілісна концепція інформаційної діяльності студентів в системі вузівської освіти. Вона, в значній мірі, підміняється монодісциплінарним підходом техніко-технологічного характеру. Значимість даного підходу для вирішення певних завдань, пов'язаних з комп'ютерною грамотністю, освоєнням правил, навичок і вмінь користувача інформаційними

технічними засобами не викликає сумнівів. Однак очевидно, що в сучасних умовах, коли особлива увага приділяється професійно і особистісно - розвиваючим аспектам вищої освіти, необхідно виявлення педагогічної сутності інформаційної діяльності студентів, її можливостей в плані впливу на їх соціальне становлення.

Література

1. Фёдорова П.С. Социально-психологические характеристики образовательной среды высшего учреждения профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. - 2009. - № 2. - С.162-165.
2. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб.пособие для студ. высш. учеб.заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 304 с.
3. Митина Л. М., Кричевский Р. Л. Профессиональная социализация личности // Проблемы профессиональной социализации личности / под ред. Л. М. Митиной. – Кемерово. 1996. – 249 с.
4. Савинова И.А. Факторы, влияющие на социализацию личности в ВУЗе. - Братск: [Б.в.], 2012. – 48 с.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учебник для высш. пед. учеб. заведений Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. - 212 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

О. Мкртічян, А. Маракушин	3
КУЛЬТУРА ЗОВНІШНЬОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	
О. Зубарева, Л. Бутова, О. Ночовка	12
МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	
А. Алтухова	20
МІЦНІСТЬ ЯК ЯКІСТЬ ЗНАНЬ ОСОБИСТОСТІ	
В. Благодетєлева, Ю. Кольга	26
ЯВИЩЕ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ФОНЕТИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
Л. Гінько	34
ФОРМИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
Я. Донченко	40
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ МАЙДАНЧИК ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД	
В. Ірза	46
ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ДОСЛІДНО- ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА”	
В. Маторіна	53
СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ СТУДЕНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ЗАКЛАДІВ: РЕАЛЬНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ	
Є. Маторін	60
ДО ПИТАННЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ І ПРАКТИЧНИХ АСПЕКТІВ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ У МЕНЕДЖМЕНТІ ОСВІТИ	
Є. Пірус, М. Бутиріна	65
ВИКОРИСТАННЯ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕСТУВАННЯ	
М. Пшеничних, Т. Пшеничних	72
НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	

В. Слабоуз	79
ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
Я. Топольник, С. Топольник	86
ІНФОРМАЦІЙНІ ОСВІТНІ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ	
Л. Цибулько, Т. Ткаченко	93
РОЛЬ САМОСТІЙНОГО ЧИТАННЯ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	
С. Седашева	98
ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
О. Мелікян	107
МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
Н. Буравкова	114
ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ХХ СТОЛІТТІ	
Ю. Мінкіна	121
ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (80-ТІ РР. ХХ СТ.)	
О. Москальова	129
ДО ПРОБЛЕМИ ВЕРБАЛЬНО-ГРАФІЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)	
І. Осадча	137
ОРГАНИ ГРОМАДСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ (КІНЕЦЬ ХХ - ПОЧАТОК ХХІ СТ.)	
А. Рижкова	145
СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

І. Беседіна, В. Щербак, Б. Беседін	151
ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

І. Кушакова	160
ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ПРИРОДИ ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ	

Н. Плюхіна.....	166
ФУНКЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ	

О. Жидкова.....	175
УРОКИ РИТМІКИ У СИСТЕМІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	

І. Крикун.....	180
ЕТНОПЕДАГОГІКА У ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

І. Татъянчикова	187
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА ЕТАПІ ІНТЕГРАЦІЇ В СПЕЦІАЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	

М. Другов.....	197
ДІЯЛЬНІСТЬ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ І МОЛОДІ ТА ЇЇ ВИДИ	

І. Сбітнєва.....	202
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ВУЗІ	

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.). Свідомство 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 вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 25 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївни Черкашиній. Кафедра педагогіки. Донбаський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: 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. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливилює подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

Російською мовою

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

Англійською мовою

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

Психологія : підруч. для вузів.

Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.

Наприклад: Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укراгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогац, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клоє]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі та нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14—17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39—61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. — Заголовок з екрана.</p>

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України

від 27.05.2009 р. № 1-05/2

від 08.07.2009 р. № 1-05/3

від 14.10.2009 р. № 1-05/4

від 18.11.2009 р. № 1-05/5

від 16.12.2009 р. № 1-05/6

від 10.02.2010 р. № 1-05/1

від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LXII)

Частина II

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. 12,32

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 60x84 1/16.

Тираж 100 прим. Зам. № 544/2.

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.
