

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Випуск LXIV



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
Донбаський державний педагогічний університет

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Збірник наукових праць
(Випуск LXIV)

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 LXIV)

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. LXIV. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – 350 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 № 1 від 26.09.2013 р.)

ISSN 2077-1827

© Кафедра педагогіки вищої школи ДДПУ

ВИЩА ШКОЛА**Тесленко В.***Національна академія педагогічних наук України*

УДК [373.5:005] (477)

**СУЧАСНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У СФЕРІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ УКРАЇНИ**

У статті розглянуто поняття менеджменту та менеджменту у сфері загальної середньої освіти на рівні загальноосвітнього навчального закладу, розкрито його сутність і специфіку. Надано аналіз сучасних концепцій розвитку менеджменту в освіті на основі системного, процесуального та ситуативного підходів. Визначено відповідні принципи, функції, методи та технології менеджменту, вплив зовнішніх і внутрішніх факторів, які необхідно враховувати при моделюванні перспективи розвитку навчального закладу, як соціально-педагогічної системи. У кінці аналізу зроблені висновки та надані відповідні пропозиції.

Ключові слова: менеджмент, менеджмент у освіті, функції, принципи, методи, технології, фактори, система, стратегія розвитку.

Тесленко В.*Національная академия педагогических наук Украины***СОВРЕМЕННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СФЕРЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ**

В статье рассмотрено понятие менеджмента и менеджмента в сфере общего среднего образования на уровне общеобразовательного учебного заведения, раскрыта его сущность и специфика. Дан анализ современных концепций развития менеджмента в образовании на основе системного, процессуального и ситуационного подходов. Определены соответствующие принципы, функции, методы и технологии менеджмента, влияние внешних и внутренних факторов, которые необходимо учитывать при моделировании перспективы развития учебного заведения, как социально-педагогической системы. В конце анализа сделаны выводы и даны соответствующие предложения.

Ключевые слова: менеджмент, менеджмент в образовании, функции, принципы, методы, технологии, факторы, система, стратегия развития.

V. Teslenko*National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine***CONTEMPORARY MANAGEMENT IN THE SPHERE OF GENERAL
SECONDARY EDUCATION OF UKRAINE**

The notion of management and management in the sphere of general secondary education on the level of a general educational establishment is considered in the article; the essence and specificity of the notion is revealed. The author also represents the analysis of contemporary conceptions of the development of management in education on the basis of the systematic, processional and situational approaches. The appropriate principles, functions, methods and techniques of management are defined as well as the influence of certain inner and outer factors which should be taken into consideration in the process of modeling the perspectives of the development of the educational establishment as a social-pedagogical system. The conclusions are made and the corresponding proposals are given at the end of our analysis.

Key words: *management, management in education, functions, principles, methods, technologies, factors, system, strategy of development.*

Розбудова та становлення національної освіти незалежної України передбачає також модернізацію управління освітньої галузі, що спонукає до пошуку нових, відкритих і демократичних моделей її оптимального функціонування. Нові сучасні підходи мають при цьому передбачити органічне поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням, оптимізацію організаційно–управлінських структур і зміни в технології реалізації управлінських функцій, перехід від адміністративного тиску і втручання в навчальний процес до необхідної автономії навчальних закладів, розширення відповідних можливостей педагогічних колективів щодо навчання та виховання молоді тощо. Для компетентного розв’язання цих та інших важливих задач потрібні не тільки професійні педагогічні та дидактичні знання, але й знання сучасних теорій управління.

Слід зазначити, що становлення основ управлінської науки відбувалося одночасно з розвитком людської цивілізації. Разом з тим, визнання менеджменту, як самостійної галузі наукового знання, відбулося лише у ХХ столітті, коли психологія та інші науки про поведінку людини зайняли в управлінні відповідне місце. У працях Ф. Тейлора, Ф. Гілбрета, Г. Гантта, класичній теорії А. Файоля та інших вчених викладалися різні раціоналістичні концепції управління, де головна увага приділялася універсальним принципам і функціям управління, чіткій організації та жорсткому контролю щодо виробничої діяльності, ієрархії взаємовідносин людей. Подальший розвиток наукових концепцій менеджменту знайшов своє відображення у 30-х роках минулого століття в наукових дослідженнях М.-П. Фоллет, Д. Макгрегора, А. Маслоу, які на відміну від попередніх акцентували увагу на соціальних аспектах управління, мотивації, міжособистісних стосунках (так званому «людському факторі») і були об’єднані спільними назвами «теорії людських взаємин», «поведінкові концепції менеджменту». У середині 70-х років з’явилися

нові підходи, що знайшли своє відображення у системних ситуаційних теоріях («теорії організованого розвитку»), у яких вченими була зроблена спроба об'єднати сильні сторони раціоналістичних та поведінкових концепцій менеджменту. Особливість менеджменту початку ХХІ століття полягає у його бурхливому розвитку на основі нових ідей та інноваційних підходів. До тенденцій та положень сучасного менеджменту слід віднести:

– відмову від класичних принципів та збільшення уваги до проблем адаптації, гнучкості до постійних змін зовнішнього середовища;

– підвищення ролі особистості в організації (стиль поведінки, лідерство, авторитет, професіоналізм керівника та мотивів, цінностей, рівня компетентності, організаційної культури персоналу).

Ведучими науковцями прогнозується подальше зростання ролі менеджменту у ХХІ столітті, що зумовлюється необхідністю забезпечення нової якості взаємин та життєдіяльності людей в умовах зростаючої конкуренції, обмеженості природних ресурсів, збільшення населення Землі тощо. Слід зауважити, що поняття менеджменту (англ. management) є багатограним та визначається у наукових колах по-різному.

У фундаментальному Оксфордському словнику записано, що «менеджмент» це: спосіб та манера спілкування з працівниками; влада та мистецтво керівника; вміння та адміністративні навички організувати ефективну роботу апарату управління; процес планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для формування та досягнення мети організації. У тлумачному словнику української мови – «менеджмент, це сукупність стратегій, філософій, принципів, методів, засобів та форм управління виробництвом з метою підвищення його ефективності та зростання прибутку». У німецькій енциклопедії з управління – «менеджмент – це відповідне керівництво людьми і використання засобів, що дозволяє виконати поставлені задачі гуманним, економічним і раціональним шляхом».

Науковці дають наступні визначення сутності менеджменту: П.Друкер: «Менеджмент – це особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп на ефективну і продуктивну групу, створюючи економічний і соціальний розвиток і одночасно виступаючи його результатом»; Ю. Конаржевський: «Менеджмент – це нова філософія управління, яка виокремлює роль управління і менеджера в суспільному житті, а також соціальну значущість професії управляючого. Це вимога зробити процес управління цілком обґрунтованим, доцільним і складати плани досягнення цілей таким чином, щоб підлеглі працювали з усвідомленням власної гідності й отримували від роботи задоволення»; Ф. Хміль: «Менеджмент – це система організації колективної праці, ефективного використання ресурсів, концентрації зусиль на безперервному підвищенні якості роботи персоналу організації» тощо. Американськими,

японськими, європейськими дослідниками у чисельних посібниках, наукових публікаціях даються десятки різнопланових визначень поняття «менеджмент». Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про те, що менеджмент, здебільшого у своїй основі, розуміється, як теорія та практика ефективного управління.

Слід зазначити, що характерною ознакою розвитку управління в освіті провідних розвинених країн у XXI столітті є його інтеграція із загальною теорією та практикою менеджменту, який сучасна наука визнає найбільш ефективним типом управління в умовах соціально-орієнтованої ринкової економіки. Очевидною тенденцією останніх років в Україні, яка буде європейську державу є певне розповсюдження ідеології менеджменту у галузі бізнесу й підприємства на інші сфери суспільства, у тому числі й на освіту. У науковому середовищі України вже склалося загальне розуміння того, що інтуїтивно-емпіричний рівень управління не відповідає сучасним вимогам розвитку освітньої галузі, що спонукає до радикального переосмислення стратегії побудови сучасної інноваційної системи управління освітньої галузі.

Ми розглядаємо менеджмент в освіті (education management), як галузь загального менеджменту, що має свої особливості. Варто зауважити, що словосполучення «менеджмент в освіті», на нашу думку, достатньо точно відображає суть цієї сфери наукового знання, оскільки у даному випадку йдеться про різнорівневе управління в системі освіти (державне – обласне – міське (районне) – на рівні навчального закладу). Ми у нашому аналізі акцентуємо більшу увагу на впровадження дієвого менеджменту у загальній середній освіті на рівні загальноосвітнього навчального закладу (у даному випадку слід враховувати специфіку та закономірності менеджменту, що проявляються в особливостях предмета, знарядь та результатів праці менеджера освіти), де закладаються основи світогляду, знань, поведінки, лідерських та управлінських якостей молодій людині.

У науковій літературі поняття менеджменту в сфері освіти (також і на рівні навчального закладу) має різні значення, що характеризують окремі аспекти управлінської діяльності, наприклад: теоретичні основи управління в загальноосвітньому закладі (Л. Капто, М. Поташник); підвищення ефективності та розвитку педагогічних систем на основі системного використання комплексу управлінських принципів, методів та технологій (Н. Кузьміна, Є. Нікітіна, В. Симонов); цілеспрямована соціальна взаємодія учасників загального педагогічного процесу, яка проходить на основі пізнання його об'єктивних закономірностей з метою досягнення оптимального результату (М. Хоруженко, Г. Курепіна). Н. Коломинській у своїх дослідженнях підкреслює, що «менеджмент у освіті – це усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми (підлеглими,

партнерами, батьками, дітьми), спрямована на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі в досягненні поставленої мети. Наукова дискусія щодо цього поняття, його сутності, багатогранності та співвідношенні з іншими поняттями в сфері сучасного управління триває у середовищі сучасних дослідників. На нашу думку, менеджмент у освіті проявляє свою сутність як теорія і практика ефективного управління різними педагогічними системами з метою досягнення поставлених цілей у конкретних умовах зовнішнього і внутрішнього середовища, формуючи нову управлінську культуру.

У наукових колах сформувалися *три основних сучасних концепції розвитку менеджменту в освіті*, які відрізняються основною ідеєю, способом організації та змістом управлінської діяльності (системний, процесуальний та ситуативний підхід):

А) на основі сутності поняття процесу, як сукупності послідовних дій, виник *процесуальний підхід*, який вніс суттєвий вклад у розвиток управлінської теорії та практики. За А. Файоєм (автором концепції) процес управління складається з п'яти незалежних одна від одної основних функцій: передбачення, планування, організації, розпорядження та координації і контролю. На противагу цьому баченню сучасні вчені справедливо вважають ці функції взаємопов'язаними. В науковій літературі існують різні класифікаційні схеми функціонального складу управління, оскільки погляди дослідників щодо визначення функцій управління суттєво відрізняються. У проектуванні діяльності загальноосвітнього закладу з позицій соціально-психологічного питання демократизації управління педагогічним колективом часто виділяються три групи відповідних функцій: 1) *цільові*: виробнича функція (створення належних умов навчання та виховання дітей, їх підготовки до життя на підставі державно-суспільного замовлення) та соціальна функція (задоволення потреб учасників навчально-виховного процесу шляхом створення сприятливого мікроклімату та комфортних умов навчання і праці); 2) *соціально-психологічні* – організація раціональної взаємодії керівників, вчителів та учнів; згуртування колективу як самостійного об'єднання людей; активізація (вплив на емоційну сферу людей з метою підтримання в них стимулу до праці); удосконалення (засвоєння колективом нових ідей, усвідомлення необхідності психологічної перебудови своєї особистості); розвиток самоврядування; 3) *операційні* – планування, інструктаж, контроль, педагогічний аналіз, координація, організація, регулювання. Заслужують на увагу також систематизація функцій системи управління навчальним процесом на різних рівнях: а) на рівні загальноосвітнього закладу (стратегія розвитку; матеріально-технічне та кадрове забезпечення закладу; моделювання системи внутрішнього

управління та саморозвитку вчителів та учнів; управління підвищенням професійного рівня членів колективу; самоаналіз та самокорекція учасників освітнього процесу; б) на адміністративному рівні (аналіз, діагностика та корекція освітнього процесу; визначення ступеня реалізації освітніх цілей; мотивація саморозвитку педагогів; забезпечення належних умов навчального процесу; самоаналіз та самокорекція власної діяльності; в) на рівні вчителя (оптимальний вибір змісту освіти; створення та реалізація моделі мотивування навчання та розвитку учнів; діагностика результатів навчальної діяльності та розвитку дітей; здійснення оперативної допомоги учням; самоаналіз та корекція власної діяльності;

Б) в основу *ситуаційного підходу* покладена ідея зменшення залежності ефективності управлінських моделей від мінливих умов їх реалізації. В останні роки набуває поширення модель адаптивного управління, необхідною умовою якого є адекватна реакція на виклики зовнішнього середовища. Сутністю адаптованих моделей управління виступає узгодження дій керівника і виконавців за рахунок коригування їх мети, функцій, оперативне створення умов для досягнення планових завдань. Використання різних ситуативних моделей у реальній практиці забезпечує належну рухливість та гнучкість сучасного управління;

В) *системний підхід*, що сформувався в останні десятиліття, як об'єктивна необхідність здійснення наукового аналізу в умовах потужного розвитку наук, їх диференціації та інтеграції з часом став розглядатися як методологічна основа управління і освітою також. Науковцями педагогічна система визначається, як певна сукупність взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, які підпорядковані основним цілям освіти. До основних ознак цієї системи відносять відкритість, складність, соціальний характер, цілісність, динамічність, цілеспрямованість. Суттєвою перевагою системного підходу виступає можливість спостереження, аналізу та корекції підсистем, що входять до спільної системи з метою отримання загального суттєвого позитивного результату.

Управління з позицій системного підходу можна представити моделлю, яка включає наступні чинники: мету управління; завдання управління; принципи та функції управління; методи, прийоми та технології управління; організаційну структуру управління; системний підхід до діяльності; результати управлінської діяльності.

Ми повністю поділяємо точку зору дослідників, які вважають, що професіональне використання системного підходу забезпечить ефективність управління будь-якою педагогічною системою, у тому числі і навчальним закладом.

Слід зауважити, що викладені сучасні концепції менеджменту в освіті доповнюють одна одну і значно збільшують можливості

управлінської діяльності. Вони, безперечно, мають перспективи розвитку та постійно удосконалюються засобами наукового дослідження та реальної педагогічної практики.

Відомо, що будь-яка система створюється на певних фундаментальних засадах, що відображають її основні риси. Освітній навчальний заклад ідентифікується з позицій системності як соціально-педагогічна система, що характеризується відкритістю, складністю, динамічністю, цілеспрямованістю, керованістю та самокерованістю. Таким чином, система управління навчальними установами має базуватися на поєднанні загальних принципів соціального управління та власної специфіки їх функціонування. Серед різноманітних відповідних принципів, що систематизовані у сучасній науці, ми виокремимо принципи, які визначені Ю. Конаржевським, як найбільш доцільні, з нашої точки зору, для закладу, що прагне до творчого розвитку:

– *принцип поваги та довіри до людини* (повага до особистості, її гідності, невід'ємних прав, гарантій захищеності; розвиток та заохочення творчості та ініціативи, прояв розумної вимогливості до підлеглих);

– *принцип цілісного погляду на людину* (сприймання особистості зі всіма її потребами, переживаннями та проблемами; прагнення до створення атмосфери цікавої, плідної праці; неформальне спілкування);

– *принцип індивідуального підходу* (врахування професійної придатності, індивідуальних особливостей, досвіду та інтересів людей; допомога щодо творчого росту, успіхів тощо);

– *принцип співробітництва* (переорієнтація управління з монологічної на діалогічну основу; належна оцінка компетентності та ініціативи; доцільність завдань та доручень);

– *принцип збагачення роботи* (формування інтересу педагогічного працівника до творчого пошуку; розробка спільних планів творчо-пошукової роботи; системне якісне підвищення кваліфікації вчителів; створення умов для участі педагогів у науково-практичних конференціях, симпозіумах, диспутах тощо);

– *принцип соціальної справедливості* (об'єктивна оцінка результатів роботи всіх членів колективу; рівноцінність розподілу навчального навантаження та громадських доручень; підтримка гласності, своєчасності інформування працівників про стан справ, проблеми та результати роботи);

– *принцип колегіальності* (прийняття колегіальних рішень з головних, найбільш важливих питань; включення працівників до спільного управління; гармонізація цілей спільної діяльності);

– *принцип мотивування та стимулювання* (розробка об'єктивної та дієвої системи стимулювання; впровадження та реалізація демократичних

методів керівництва; створення відповідної системи моніторингу за діяльністю педагогічних працівників; забезпечення комфортних умов праці);

– *принцип консенсусу* (об'єктивна оцінка та врахування позицій усіх працівників; знаходження справедливого балансу між представниками більшості та меншості; впровадження підходів, що базуються на вмінні переконувати, поступливості, впливовості; переконливе та аргументоване трактування власної позиції керівником, дотримання психологічної виваженості у поведінці);

– *принцип оновлення* (створення системи розвитку, необхідних та своєчасних змін, впровадження інноваційних ідей і технологій; формування готовності колективу до необхідних змін; забезпечення необхідного соціально–психологічного настрою в колективі).

Важливо, щоб принципи менеджменту навчального закладу були зрозумілими і прийнятними для усіх членів колективу. Але вони мають постійно перевірятися реальною практичною діяльністю і бути здатними до змін. Саме такі підходи забезпечать їх дієвість та ефективність.

Слід підкреслити, що вибір функцій менеджменту має важливе значення для розв'язання комплексних теоретичних та практичних проблем гармонійного розвитку навчального закладу. Наразі існує достатньо велика кількість класифікацій їх функціонального складу. Як правило виділяються наступні: постановка цілей, планування або прийняття управлінських рішень, організація, контроль, регулювання або корекція. Заслуговують на увагу підходи, щодо розподілу функцій за змістом, а саме:

– функції, що відображають об'єкт управління (в основу класифікації покладено зміст роботи закладу: навчально-виховна і позакласна діяльність, засоби організаційно-педагогічної діяльності – кадровий педагогічний та громадський потенціал, навчальні засоби);

– функції, що віддзеркалюють особливості процесу управління (основною виступають стадії самого управління: визначення мети, планування, організація, контроль та облік, регулювання, оцінка ефективності циклу);

– цільові функції, виникнення яких зумовлене розвитком суспільства (адміністративно-організаційного характеру, педагогічний маркетинг, розвиток міжнародних відносин, ринкові відносини та підприємницька діяльність).

Гармонійне поєднання рис класичних управлінських функцій і функцій менеджменту на рівні навчального закладу (в умовах зростання ролі людини в нових соціально-економічних умовах) знайшло відображення у відповідних підходах П. Третьякова, використання яких,

на нашу думку є доцільним у практичній управлінській роботі навчальних закладів. Склад і зміст функцій управління визначено наступним чином:

- інформаційно-аналітична (створення на основі комплексного аналізу стану педагогічного процесу та його кінцевого результату цілісної, циклічної інформаційної системи та відповідного банку даних);
- планово-прогностична (розробка програм реалізації визначених оптимальних цілей на основі поєднання довгострокового прогнозування та поточного планування на всіх відповідних управлінських рівнях);
- мотиваційно-цільова (досягнення очікуваних позитивних результатів на підставі стимулюючої діяльності);
- організаційно-виконавча (реалізація ідей особистісно-орієнтованого підходу у організації роботи всього складу працівників закладу, раціональна та ефективна організація праці колективу на основі оптимального розподілу функціональних обов'язків);
- контрольно-діагностична (здійснення на основі діагностичних досліджень науково-обґрунтованого поєднання адміністративного та громадського контролю навчального процесу в закладі з самоаналізом, самоконтролем та самооцінкою кожного його працівника);
- регулятивно-корекційна (забезпечення, з метою підтримки стану педагогічної системи на її планово-запрограмованому рівні, внесення обґрунтованих коректив оперативними способами і своєчасними діями).

Характер функцій управління, їх повнота та специфічність, методи та технології реалізації визначаються освітніми цілями на всіх управлінських рівнях з урахуванням реального стану розвитку як зовнішнього, так і внутрішнього середовища.

Навчальний заклад, як відкрита та динамічна система функціонує в умовах мінливого зовнішнього соціуму (відповідне реагування на різні впливи, зумовлені змінами законів, нормативно-правових актів, програм тощо) та внутрішнього середовища (зміни кількісно-якісного характеру: кадри, фінанси тощо). З огляду на це, при моделюванні перспективи розвитку сучасного управління в освіті взагалі, та на рівні навчального закладу також, важливо чітко визначати та враховувати вплив певних факторів, які можна класифікувати таким чином:

- *Фактори зовнішнього середовища*: рівень наукового та соціально-економічного стану в державі; характер, специфіка та розвиток управління в країні, з урахуванням історичного досвіду та менталітету; зміни у ставленні до школи з боку інститутів влади та суспільства; розвиток менеджменту, психологічних, економічних, педагогічних та інших відповідних наук; соціально-політичні зміни; світові тенденції розвитку освіти, дієвість та поглиблення міжнародної співпраці у цьому напрямку; розвиток та специфіка ринкових відносин в економіці держави;

– *Внутрішні фактори*: зміни освітньої стратегії; розвиток навчального закладу в рамках соціально–педагогічної системи; розвиток інноваційного середовища функціонування освітянських закладів, новаторства та ініціативи педагогічних колективів; загострення протиріч між очікуваннями учасників навчально–виховного процесу та неефективною системою управління навчального закладу; зростання вимог до професійних та особистих якостей керівника, як менеджера освіти; осучаснення змісту, методів та технологій навчання; зміни у механізмах фінансування та правилах фінансово–господарської діяльності закладів освіти.

Слід зауважити, що методи управлінського менеджменту такі ж різноманітні, як і педагогічні методи у цілому. Певний набір методів відповідає головній меті діяльності організації освіти та конкретного закладу на кожному етапі її реалізації. Відповідно, методи управлінського характеру мають спрямованість на підвищення ефективності функціонування навчального закладу та його колективу, на раціональну взаємодію усіх складових цілісного педагогічного процесу, на консолідоване бачення оптимальних стратегічних шляхів розвитку організації. Деталізація конкретних методів у нашому аналізі буде зайвою, тому доцільно, на нашу думку, виокремити лише основні їх групи: *економічної спрямованості* (спрямовані на стимулювання інноваційних підходів, творчих здобутків, успіхів та результативності у навчанні, діяльності тощо), *соціальної спрямованості* (спрямовані на мотивацію до саморозвитку, самовдосконалення, зростання творчої активності, підвищення культурного рівня тощо), *владно–психологічної спрямованості* (спрямовані на укріплення дисципліни, чіткої й системної організації діяльності, обґрунтоване прийняття організаційно–розпорядчих документів та їх своєчасне та якісне виконання тощо). Цілеспрямований, системний та послідовно–шаговий добір методів педагогічного менеджменту (за схемою: вибір напрямків та видів впливу на підставі комплексного аналізу стану справ і визначених цілей – відбір та групування необхідних методів на основі їх якісно–кількісних характеристик – створення оптимальних умов щодо їх ефективного застосування) формує ефективну технологію управлінської діяльності керівника (у ставленні до колективу), або вчителя (у ставленні до учнів) та забезпечує відповідну якість управління.

Призначення технологій менеджменту полягає, у першу чергу, в реалізації основних функцій управління, при тому вони мають відповідати певним вимогам: формулювання проблемних моментів у визначеному розвитку навчального закладу на підставі всебічного аналізу відповідної інформації, що надходить з усіх рівнів і структурних складових навчально–виховного процесу; відповідність прийняття управлінських рішень інтересам і можливостям відповідних структурних складових, що будуть їх виконувати;

оптимальна збалансованість між прямим керівництвом та колегіальністю, дотримання єдиних вимог та дисципліни. Тенденції демократизації сучасної української школи, як складного соціального об'єкту потребують розвитку колективного управління, що зумовлює широке використання відповідних колективних методів і технологій. Важливим, на нашу думку, є й те, що колективний підхід до управління формує новий якісний рівень педагогічної культури навчального закладу. Зрозуміло, що такий підхід передбачає впровадження сучасних методів та технологій наукового менеджменту (проектування та моделювання; організація діяльності творчих і робочих груп, об'єднань; своєчасне виявлення та розвиток лідерських якостей серед учасників навчально-виховного процесу тощо). При цьому слід підкреслити особливу роль менеджера освіти, який повинен мати високий рівень інтелекту, необхідні лідерські якості, глибокі професійні знання, педагогічні та організаторські здібності та позитивні особистісні якості (доброзичливість, повага до людей, стриманість, внутрішня культура, толерантність, справедливість тощо).

Зміни у суспільстві вимагають оперативних перемін застарілих підходів до управління освіти, зумовлюють пошук нових форм організаційної поведінки. За таких умов тільки гнучкість керівництва, глибоке знання та впровадження сучасних науково обґрунтованих принципів, методів і технологій освітнього менеджменту можуть забезпечити необхідний позитивний результат.

Підсумовуючи викладене, можна зробити певні висновки. Широта і глибина наукових досліджень менеджменту в освіті останнім часом значно зросли. Ідеї менеджменту поступово знаходять свою реалізацію в діяльності окремих освітніх закладів України. Разом з тим, темпи теоретичного та методичного освоєння цієї проблеми відстають від запитів реальної практики, особливо на рівні освітнього закладу та вчителя, як головного організатора процесу навчання.

На державному рівні не визначена стратегія випереджального характеру розвитку освіти щодо суспільства на основі впровадження сучасного менеджменту, не визначено також оптимального балансу між суспільством – державою – освітою, наукою – діяльністю – управлінням у кризовий період розвитку України. Потребує удосконалення існуюча нормативно-правова база. На жаль, має місце індіферентна позиція галузевого міністерства: не ініціюються відповідні державні та не реалізуються реальні (а не декларовані) освітянські програми впровадження менеджменту в освіті. Зусилля окремих творчих педагогічних колективів у цьому напрямку носять поодинокий характер, їх новаторська діяльність не стимулюється, а досвід належним чином не вивчається.

Актуальним для української держави на сучасному етапі, на нашу думку, є створення дієвої системи вітчизняного менеджменту в освіті, яка б вбирала кращі світові теоретичні та практичні здобутки управління персоналом, адаптованих при цьому до українських реалій перехідного суспільства взагалі і до специфіки національної освіти у тому числі.

Література

1. Бабанский В.К. Рациональная организация учебной деятельности // Избр. пед. труды. – М, 2007. 327 с.
2. Бертон В. Принципы обучения и его организация. – М, 2006.
3. Давыдова Т.И, Т.М.Давыденко, Г.Н.Шибанова Управление образовательными системами. М.: Изд.центр «Академия», 2006.
4. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. –К. : Шк. світ, 2007.
5. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті : [навч. посібник] / В. В. Крижко. – [вид. 2-ге допрацьоване]. – К. : Освіта України, 2005.
6. Петрова Л. И. Основы управления педагогическими системами. Ростов-на-Дону.: Изд. «Феникс», 2008.
7. Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Изд.центр «Вентана–Граф», 2006.
8. Третьяков П. И. Управление общеобразовательной школой по результатам практика педагогического менеджмента. М., 1997.
9. Яковлев В.А. Психология и педагогика управленца. – М, 2008.
10. Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российская государственная библиотека» (ФГБУ «РГБ») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rsl.ru/>
11. Автономная некоммерческая организация "Федерация Интернет Образования"[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fio.ru>

Саєнко Н.

Доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов № 2 Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

УДК 378.147

РОЛЬ ІНОСКАЗАНЬ У ДУХОВНО-МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

В статті виявлено сутність іноказань, виділено їх види. Визначено завдання, які іноказання можуть вирішувати у навчально-виховному процесі ВНЗ, запропоновано деякі засоби розв'язання цих завдань. Підкреслено, що іноказання сприяють формуванню моральних уявлень про норми суспільних стосунків і моделі поведінки, засвоєнню духовно-моральних категорій. Іноказання допомагають відкладати в пам'яті варіанти і способи вирішення складних життєвих ситуацій.

Розкрито потенціал педагогічних метаморфоз у духовно-моральному вихованні студентської молоді. Зауважено на їхньому значенні у розвитку позитивних міжособистісних стосунків, соціальних умінь і навичок поведінки, а також моральних якостей людини. Схарактеризовано можливості деяких дисциплін у вихованні моральних якостей молоді за допомогою навально-виховних метаморфоз.

Ключові слова: іносказання, духовно-моральне виховання, студенти ВНЗ, педагогічні метаморфози.

Саенко Н.

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков № 2 Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

РОЛЬ ИНОСКАЗАНИЙ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В статье выявлена сущность иносказаний, выделены их виды. Определены задания, которые иносказания могут решать в учебно-воспитательном процессе вуза, предложены некоторые способы их решения. Раскрыт потенциал педагогических метаморфоз в духовно-нравственном воспитании студенческой молодежи.

Ключевые слова: иносказания, духовно-нравственное воспитание, студенты вуза, педагогические метаморфозы.

Sayenko N.

Doctor of Pedagogical Studies, Associate Professor, Head of Foreign Languages Department № 2, Kharkiv National Automobile and Highway University

ROLE OF ALLEGORY IN SPIRITUAL AND MORAL UPBRINGING OF THE UNIVERSITY STUDENTS

In the article the essence of allegory is revealed, the types of allegoric narrations are distinguished. The tasks that allegoric narrations can solve in the university educational process are determined, some ways of solving these tasks are suggested. The potential of pedagogical metamorphoses in spiritual and moral upbringing of the university students is emphasized.

Key words: allegory, spiritual and moral upbringing, university students, pedagogical metamorphoses.

Пріоритетним завданням школи будь-якого рівня є духовно-моральне виховання тих, хто навчається, як формування ціннісного ставлення до життя, що забезпечує стійкий, гармонійний розвиток людини, виховання почуття обов'язку, справедливості, відповідальності та інших якостей, здатних надати високий сенс справам і думкам будь-кого з нас. Це також розвиток особистості, яка відрізняється мудрістю, самостійністю, творчістю і

любов'ю до інших, надання їй допомоги в пізнанні навколишнього світу, знаходженні у ньому свого місця, визначенні своєї ролі.

Молоді люди часто не схильні до глибокого осмислення ситуації, що приводить їх до випадкових рішень. Вибір ними поведінки здійснюється під впливом психології натовпу, випадкових зовнішніх дій, масових захоплень, імпульсивних стимулів. Висока ж моральність людини виявляється у свідомому наслідуванні моральних принципів і в звичних формах моральної поведінки [2].

У школі та ВНЗ вивчається велика кількість різноманітних наук і предметів, що відносяться до матеріального світу, але мало дисциплін про закони побудови правильних, добрих взаємовідносин між людьми, людини з суспільством і надбання гармонії в душі. Освіта однієї пам'яті й одного розуму залишає людину напівосвіченою та безпринципною. Саме тому, як ніколи у минулому, загострюється питання морального виховання на основі єдиних загальнолюдських моральних норм.

Розв'язання проблем морального виховання вимагає пошуку найбільш ефективних шляхів або переосмислення вже відомих. Дієвим засобом у вихованні моральних якостей особистості вважаємо іносказання.

Ролі іносказань у вихованні молодого покоління присвячені роботи В. Бубнової, Н. Дорошенко, Л. Короткової, В. Омел'яненко, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших. Проте місце і дидактико-виховні можливості іносказань у вищій школі досліджені недостатньо.

Отже, **мета статті** – розкрити суть іносказань, виділити такі їх види, що можуть бути використані у практиці ВНЗ, визначити завдання, які вони вирішують, і показати способи вирішення цих завдань.

Іносказання, згідно з Великим енциклопедичним словником [1], – це літературний прийом, висловлювання з прихованим змістом. У строгому значенні іносказання є синонімом алегорії. У більше розширеному тлумаченні – це висловлювання, в якому «буква» і «дух» не співпадають, навіть можуть бути протилежні. Саме тому в творах, що містять іносказання, сенс не завжди «лежить на долоні» – його треба побачити, треба правильно зрозуміти думку, яку хотів донести до читача автор. З іншого боку, почуття, що не мають видимої форми, завдяки застосуванню іносказань стають доступними, впізнаними. Втілені в образи, вони допомагають максимально точно висловити абстрактне поняття.

Виділяють такі види іносказань, як персоніфікація як надання рис живої істоти неживим предметам (наприклад, «чарівниця-зима»); непряма сатира, яка зустрічається в творах, що показують, висміюють, осуджують недоліки свого часу під маскою переносу дій (минуле, майбутній час або вигадані обставини та особи, наприклад, казка «Премудрий піскар»); алегорія як зображення ідей, понять у деякому образі, зв'язок з яким встановлюється

через певні характерні риси. Приклади алегорій: лев – знак сили, заєць – боягузтва, богиня Феміда з мечем і вагами – правосуддя; іронія (комічне використання слів в протилежному значенні, наприклад, у І. Крилова – «розумна голова» по відношенню до Осла), езопівська мова (передача того змісту, який хоче донести автор, через образи тварин); символ (образ, що одночасно передає як конкретний, так і абстрактний зміст, – наприклад, пес як символ старого світу в поемі О. Блока «Дванадцять»). Іноскання вживається з різними цілями: іронія створює комічний ефект; езопівська мова потрібна у зв'язку з політичними умовами, неможливістю прямо сказати те, що треба; алегорія посиляє до загальнокультурного контексту; символ показує багатогранний зв'язок між предметами тощо [8].

Мабуть, найбільш поширеним видом іноскання є казки. К. Ушинський був про казки настільки високої думки, що включив їх у свою педагогічну систему, вважаючи, що простота і безпосередність народної творчості відповідають таким же властивостям дитячої психології. В. Сухомлинський теоретично обґрунтував і підтвердив практикою, що казка є невід'ємною від краси, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких немислиме благородство душі, сердечна чуйність до людського нещастя, горя, страждання. Завдяки казці дитина пізнає світ не лише розумом, але й серцем.

Один із засновників етнопедагогіки Г. Волков, аналізуючи роль казки у формуванні особистості дитини, робить висновок, що духовний заряд, накопичений народом тисячоліттями, може служити людству ще дуже довго. Більш того, він постійно зростає і стає ще могутнішим. У цьому — безсмертя людства. У цьому — вічність виховання, що символізує вічність руху людства до свого духовного і морального прогресу.

Мислення вихованця, особливо у ранньому віці, відрізняється образністю і конкретністю; він оперує не абстрактними поняттями, а наочними образами і конкретними уявленнями, і на їх основі робить узагальнення, виводи. Казкове оповідання позачасове: ти ніколи не зрозумієш, де і коли відбувається його дія, значить — казка вічна. Вона піднімає такі питання, як добро і зло, призначення людини і її життєвий шлях. Герої, що є виразниками будь-якої благородної ідеї – це живі фігури, взяті з реальної дійсності. Вони змальовані чітко, визначено. Ця визначеність досягається тим, що герой казки, як правило, відрізняється яскраво вираженою рисою характеру — добротою, боягузством, сміливістю — і виявляє цю рису повною мірою. Всі його вчинки, поведінка підпорядковуються особливості, що характеризує його. Ясна, проста характеристика позитивних і негативних героїв допомагає вихованцям розібратися у суті конфлікту, що відбувається між ними, визначити своє ставлення до них, дати правильну оцінку їх поведінці. Це сприяє розумінню ідеї казки, того, чому вона вчить своїх слухачів.

Позитивні образи для вихованців є далекою перспективою, вони прагнуть до них, звіряючи з ними свої вчинки і дії. Ідеал, придбаний у дитинстві, багато в чому визначить людину як особистість.

Казка не дає прямих настанов, але в її змісті завжди закладений урок, який вихованці постійно сприймають. Було помічено, що прямі способи впливу на дитину не завжди є ефективними. Так, наприклад, заборона на негативну поведінку часто викликає бажання її порушити, а покарання – образу і страх повторного покарання.

Казка дозволяє здійснювати процес виховання більш цілісно, тобто сприяє розширенню меж морального, духовного, патріотичного, екологічного, естетичного і розумового розвитку [7].

Однією з найважливіших особливостей казок є дидактизм. Натяки в казках застосовуються саме з метою посилення їх дидактизму. Вихованці отримують урок не завдяки загальним міркуванням і повчанням, а завдяки яскравим образам і переконливим діям. Той чи інший повчальний досвід як би поволі накопичується у свідомості слухачів. Казка вчить, що потрібно добиватися своєї мети, незважаючи на перешкоди і тимчасові невдачі, вірити в кінцеве торжество справедливості. У цьому відношенні вона допомагає вихованню людей сильних, бадьорих, здатних подолати труднощі.

Ознака справжньої казки – хороший кінець. Це дає читачеві або слухачеві почуття психологічної захищеності. Щоб не відбувалося в казці, усе закінчується добре. Виявляється, що «усі випробування, які випали на долю героям, були потрібні для того, щоб зробити їх сильнішими і мудрішими. З іншого боку, персонаж, який зробив поганий вчинок, обов'язково отримує за заслугами. А герой, який проходить через усі випробування, проявляє свої кращі якості, обов'язково винагороджується. У цьому полягає закон життя: як ти відносишся до світу, так і він до тебе» [2].

У наше століття духовного зубожіння казка, як і інші види іносказань, втрачає своє призначення. Цьому сприяють сучасні книги і мультфільми із спрощеним диснеєвським стилем переказу відомих казок, що часто спотворюють первинний сенс казки, вони перетворюють казкову дію з морально-повчальної у чисто розважальну. Таке трактування нав'язує дітям певні образи, які позбавляють їх глибокого і творчого сприйняття казки [4]. Ми забуваємо, що казка має багатий соціальний, морально-педагогічний потенціал. Вона навчає, виховує, попереджає, вчить, спонукає до діяльності і навіть лікує, що можна розглядати як найважливіші функції казки.

Казка примушує співпереживати і відкладати в пам'яті варіанти, способи вирішення важких життєвих ситуацій. Казка – це прикрашене життя, що, таке, що доводить поведінку героїв до абсурду, але що закладає

в пам'ять і свідомість дитини найголовніше: вихід із важкої ситуації все одно є. Не завжди легкий, але є [5].

В цілому, казка й інші види іноказань допомагають формувати моральні уявлення (еталони) про норми суспільних стосунків і моделі поведінки; сприяють засвоєнню духовно-моральних категорій: добро — зло, слухняність — неслухняність, згода — ворожнеча, працьовитість — лінь, безкорисливість — жадність, простота — хитрість; і правил доброго, сумлінного життя; виховують терпіння, милосердя, чуйність, товариськість, дружелюбність, уміння поступатися, допомагати один одному і з вдячністю приймати допомогу; виховують працьовитість, звичку займатися справою, працювати старанно й акуратно, доводити почате до кінця, з повагою ставитися до результатів чужої і своєї праці [4].

На заняттях з іноземної мови, окрім розвитку здатності робити моральний вибір, іноказання сприяють гармонізації психомовленнєвого розвитку, збагаченню словника, розвитку образного строю і навичок пов'язаного мовлення.

Іноказання цікаві людям будь-якого віку, і оскільки у ВНЗ виховний процес триває, то необхідно знаходити засоби їхнього використання і в навчально-виховній роботі університетів.

У ВНЗ особлива увага приділяється ситуації корекції, тому що до університетів приходять молодь із уже сталими етичними переконаннями та світоглядом, однак, у разі потреби, їх можна скорегувати. Використання так званого методу навчально-виховних метаморфоз довело, що у свідомості й уже дорослої людини можуть відбуватися корінні зміни.

Метаморфоза як перетворення, трансформація притаманна світові в тому сенсі, що усе в ньому рухається, змінюється, а тому виявляє метаморфози. Завдання навчально-виховних метаморфоз – навчити людину розвиватися, перетворюватися, що реалізується не тільки на рівні вирішення учасниками освітнього процесу низки навчально-виховних завдань, участі в різних навчально-психологічних тренінгах, іграх, заходах тощо. Для забезпечення розвитку особистості вчені (О. Вознюк, О. Дубасенюк) навіть пропонують сформуванню спеціальний розділ педагогіки – метаморфозну педагогіку, яка б спрямовувалася саме на формування в учнів знань, умінь і навичок реалізації різних метаморфоз, у тому числі й творчих [3, с. 522].

Дослідники підкреслюють, що метаморфози, особливо якщо вони постають життєвими і науковими фактами, здатні докорінно змінити ціннісно-світоглядну сферу людини. Відтак, вони визначають новий напрям педагогіки – педагогіку життєвих фактів, яка покликана здійснювати багатобічний розвиток людини через діалектичну систему життєвих фактів-метаморфоз.

Педагогіка життєвих фактів базується на фундаментальних соціально-психологічних закономірностях, з'ясованих соціальною психологією, відповідно до яких часто навіть парадоксальна інформація може сприйматися людьми як досить переконлива. Дослідження доводять головний принцип соціального мислення: люди не поспішають робити висновки на основі загальновідомого (загальних теоретичних фактів дійсності), але з дивовижною легкістю та швидкістю створюють враження про загальновідоме на основі яскравих прикладів. Як засвідчує психологічний метод «доступність евристики», яскраві, емоційно насичені події, які легко собі уявляти, можуть уводити нас у оману і здаватися більш імовірними і переконливими, ніж базова статистична інформація, тобто події, які складно описати [9, с. 133–135]. При цьому люди більше співчують тим, хто персоналізований. З цієї причини звернення, наприклад, до спасіння ненароджених чи голодуючих дітей майже завжди персоналізуються, для чого вони супроводжуються наочними фотографіями чи описами [9, с. 282–283].

До особливого типу педагогічних метаморфоз відносяться педагогічні дилеми, які спрямовані на виховання та розвиток певних якостей вихованців і потребують їхньої активної рефлексивної діяльності. Так, цікавими є дилеми Л. Колберга, які спрямовуються на розвиток моральних якостей особистості, її моральних принципів, переконань, ціннісних орієнтацій.

Значний потенціал духовно-морального виховання студентської молоді мають такі види педагогічних метаморфоз, як казка, притча, бувальщина, міф, байка та інші прийоми інакомовного, метафоричного відображення дійсності. Вони виступали й виступають одним із найбільш важливих засобів освоєння людьми певного типу культури, своєрідним шляхом «входження» в неї, виявляються головним вербальним засобом навчання та виховання на початкових етапах розвитку людського суспільства. Треба відзначити й те, що міф, казка, притча містять у собі еталони нормативної поведінки, мудрість народів світу, вони можуть розумітися як специфічна форма підсвідомих («природжених») ідей, архетипів, «матриць мислення» людства [3, с. 532], вони містять у собі ситуацію морального вибору без зайвих моральних навчань, мовби то формують емоційну програму зобов'язань молоді людини.

Істотним моментом становлення такої програми є її емоційно-образне вираження у формі ідеалу, наочного прикладу. Ще раз підкреслюємо, що в молодому віці однією з найбільш ефективних форм створення внутрішньої програми зобов'язань є асиміляція особистістю ідеального образу, співучасть у вчинках героя, співпереживання з ним, а нерідко і наступне тривале фантазування і мрії. Мріяння – це

найважливіша частина роботи внутрішнього «проектного бюро», в якому відбуваються відбір, емоційна класифікація і культивування різного роду цінностей, намічаються й виношуються життєві проекти, створюються нові програми ставлення до дійсності, «конструюються» майбутні моральні, естетичні та вольові якості особистості, її нові почуття [6].

Оригінальну систему психологічної допомоги, що отримала назву «позитивна психотерапія», розробив німецький психотерапевт Носсрат Пезешкян [10]. Головні засоби цієї терапії, за Н. Пезешкяном, є використання повчальних історій, казок, оповідань, саг, міфів, притч, байок країн Сходу. Автор відзначає, що споконвічно люди використовували повчальні історії як засіб виховного впливу. За його допомогою в свідомості людей закріплювалися моральні цінності, правила поведінки, які, таким чином, допомагали розв'язувати міжособистісні конфлікти, долати життєві труднощі. Вони нерідко заміняли добру пораду або суворе засудження.

У ВНЗ доцільно використовувати цей вид метаморфоз під час викладання етики, філософії, історії, у межах викладання іноземних мов використовували підбірку притч народів світу, які, крім проблем етичного виховання, вирішували проблеми міжкультурного співіснування, знаходження гуманних способів розв'язання міжособистісних конфліктів і самопомоги.

Висновки. Для здійснення педагогічної корекції соціальної дезадаптації потрібні, на наш погляд, робота із зняття напруги, встановлення взаєморозуміння, довіри, аналіз конфліктних ситуацій, керівництво ролевою взаємодією вихованців у грі, позитивне стимулювання, використання образів іноказань, навчальних історій як прикладу для наслідування або вироблення усвідомленого ставлення до негативного персонажу. Сприйняття іноказань досить сильно впливає на процес формування моральних уявлень, створює реальні психологічні умови для формування соціальної адаптації молоді. В усі часи іноказання сприяли розвитку позитивних міжособистісних стосунків, соціальних умінь і навичок поведінки, а також моральних якостей людини, які визначають її внутрішній світ.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
2. Бунятова А.Р. Роль сказки в формировании духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста / А.Р. Бунятова // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 6. – С. 85–88.
3. Вознюк О.В. Цільові орієнтири особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

4. Гладких Л.П. Нравственное воспитание сказкой / Л.П. Гладких // Программа занятий с детьми дошкольного возраста. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bibnout.ru/2010/08/19/nachalnaya-shkola/nravstvennoe-vozpitanie-skazkoj/>.
5. Десятова Т.Е. Использование православных сказок-притч в формировании духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения / Т.Е. Десятова. – Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: festival.1september.ru/articles/550003/.
6. Додонов Б.И. В мире эмоций / Борис Игнатьевич Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
7. Зимина И.К. Народная сказка в системе воспитания дошкольников / И.К. Зимина // Дошкольное воспитание. – №5. – 2005. – С. 28–35.
8. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия. — М.: Росмэн-Пресс, 2006. – 584 с.
9. Майерс Д. Социальная психология / Дэвид Майерс; пер. с англ. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с. – (Серия «Мастера психологии»).
10. Пезешкян Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия / Носсрат Пезешкян; пер. с нем Л.П. Галанза; общ. ред. А.В. Брушлинского и А.З. Шапиро. – М.: Прогресс, 1992. – 240 с.

Бабенко І.

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 374.1.(48)

МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА «НАВЧАННЯ БЕЗ КОРДОНІВ»

У статті розглядаються питання з методології та методики навчання без кордонів. Проаналізовано Європейську кваліфікаційну рамку та її основні завдання.

Ключові слова: *Європейська кваліфікаційна рамка, навчання без кордонів, безперервна освіта протягом усього життя*

Бабенко И.

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА «ОБУЧЕНИЯ БЕЗ ГРАНИЦ»

В статье рассматриваются вопросы методологии и методики обучения без границ. Проанализировано Европейскую квалификационную рамку и ее основные задания.

Ключевые слова: *Европейская квалификационная рамка, обучение без границ, непрерывное образование на протяжении всей жизни.*

*Babenko Inesa**Candidate of Pedagogical Sciences, the Head of the Chair Of Pedagogy of the Horlivka Institute for Foreign Languages of the Donbas State Pedagogical University***METHODOLOGY AND METHODS OF "EDUCATION WITHOUT BORDERS"**

The article deals with the methodology and methods of teaching without borders. The European Qualifications Framework and its main task are under the analysis.

Key words: *The European Qualifications Framework, education without borders, lifelong education*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Останнім часом людство спостерігає процеси змін у соціальній, культурній, науковій та сфері сімейного життя. Це відбувається через глобалізацію світової економіки та посилення захисту загальних прав людини. Сьогодні той, хто народився у Болгарії, Росії чи Україні може працювати в Сінгапурі, бути присутнім на концерті Rolling Stones у Мельбурні, проводити дослідження з колегами в Англії і т.д. І не секрет, що в майбутньому, завдяки скасуванню кордонів, це буде зробити ще простіше.

Однак відзначимо, що однією з умов успішності цього процесу, є надання можливості отримання освіти як на батьківщині, так і в будь-якій країні світу. Цей процес отримав назву «освіта без кордонів», що скасовує мовні, соціальні, етнічні та політичні бар'єри, дає свободу, відкриває нові горизонти для кожної людини і створює умови для особистого та суспільного добробуту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз наукової літератури стосовно методології та методики «навчання без кордонів» засвідчує, що це питання залишається маловивченим. Проблема безперервної освіти активно розроблялась як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Важливі аспекти окресленої проблеми розглянуті у працях Д. Белла, М. Гайдеггера, П. Друкера, В. Іноземцева, М. Кастельса, Х. Ортега-і-Гассета, М. Портера, Е. Тоффлера, К. Ясперса та ін.; питання побудови інноваційної моделі розвитку – в роботах С. Вовканича, А. Гальчинського, В. Гейця, М. Долішнього, С. Злупка, О. Лапка, А. Чухна, В. Семиноженка, Б. Каліцького, С. Цапка ін.; питання розвитку освіти в працях В. Андрущенко, І. Дідика, О. Грішньої, Б. Данилишина, М. Долішнього, М. Дробнохода, М. Згуровського, С. Злупка, І. Каленюка, Р. Кігеля, П.

Кононенко, К. Корсака, О. Кратта, В. Кременя, В. Куценко, М. Ніколаєнка, В. Новікової, Т. Оболенської, А. Погрібного, Л. Семів, О. Сидоренка та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розгляд та аналіз питання з методології та методики навчання без кордонів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Треба твердо розуміти, що освіта, як і будь-яке соціальне явище, це не стихійний, а керований системний процес, який має свої власні цілі, головною з яких є цілеспрямоване і методичне формування особистості професіонала. Саме тому в суспільстві з початку ХХІ ст. особлива відповідальність у сфері духовності лягає на сферу освіти: необхідно демократизувати не тільки систему суспільних відносин, але і підготувати нове покоління українських громадян – мислячих, діяльних, соціально відповідальних, творчих людей, що керуються загальнолюдськими цінностями.

Із закінченням «холодної війни» і продовженням загальної глобалізації, «освіта без кордонів» стала невід'ємною частиною нашого життя. Відповідно, перед навчальними установами виникла низка проблем:

1) диференційні цілі і зміст, види та рівні освіти у навчальних системах різних країн ;

2) різні сертифікати, видані по закінченню певного рівня професійної освіти;

3) труднощі передачі знань при переході з одного навчального закладу до іншого ;

4) відсутність електронних ресурсів для управління навчанням протягом усього життя (Л1);

5) неоднозначна якість професійної освіти і нездатність роботодавців зробити правильну оцінку при прийомі на роботу.

Варто відзначити, що ці проблеми важко вирішити в межах однієї країни, тим більше їх ще важче вирішити у глобальному масштабі. Саме це і є перешкодою на шляху створення єдиного ринку праці.

Хоча й існують різноманітні шляхи вирішення цих проблем , проте всі вони проходять крізь певні зміни в сучасній навчальній документації , яка ґрунтується на відомій парадигмі ЗУН (знання, уміння, навички). Цю парадигму неможливо використовувати в організації навчання протягом усього життя, оскільки в її основі лежить абстрактне знання – знання наукове, а не знання, яке необхідно практиці .

У кінці 2006 року з'явилася Європейська рамка ключових компетенцій для навчання протягом усього життя (Л2), спрямована на виявлення та визначення ключових знань і умінь, яких потребує кожна людина для успішного працевлаштування, самореалізації, соціальної інтеграції та активної громадянської позиції в сьогоdnішньому мінливому світі.

Програма Європейської рамки включає в себе такі «традиційні» теми: рідна мова, математична грамотність, володіння іноземними мовами, наука та ІТ вміння. Також вона включає й інші вміння: вчити, соціальні і громадянські компетенції, прояв ініціативи, підприємництво, культурна обізнаність і самовираження.

Також трохи пізніше була розроблена і запропонована Європейська кваліфікаційна рамка (ЄКР), як засіб для опису професійних компетенцій.

Європейська кваліфікаційна рамка (ЄКР) є загальноєвропейською. Вона діє як перекладна мережа, яка з'єднує кваліфікаційні рамки різних країн, охоплюючи кваліфікації на всіх рівнях і у всіх підсистемах освіти і навчання (загальна освіта, освіта дорослих, професійна освіта і навчання, вища освіта). Її основним завданням є зробити кваліфікації більш зрозумілими в різних країнах і системах.

Ці рамкові програми знаходяться в основі формування потрібних професійних компетенцій, необхідних для успішної реалізації кожної особистості, їх збереження і поліпшення протягом усієї кар'єри.

Ключові та професійні компетенції можуть стати і засобом для вирішення проблем із сертифікацією знань. У цей час це відбувається в області навчання іноземним мовам (TOEFL, Pitman), природничих наук (Sat 1, 2 Вт) і т.д.

Існує також європейська кредитна система для професійної освіти і навчання (ECVET), яка допомагає людям отримати кваліфікацію в галузі професійної освіти і навчання з метою отримання доступу до навчання впродовж усього життя. Це відбувається за кошти накопичення, перекладу і визнання оцінених результатів навчання одного навчального закладу іншим.

Одним з рішень цього завдання (доступ до навчання протягом усього життя) є Europass – це портфоліо з п'яти документів, покликаних зробити європейські вміння і кваліфікації ясними і зрозумілими як на ринку праці, так і в освіті та навчанні.

Портфоліо допомагає: шукати роботу або виходити на наступний рівень освіти або професійної підготовки; зробити свої кваліфікації зрозумілими і визнаними роботодавцями, освітніми та навчальними закладами; жити і працювати в будь-якій країні Європи.

Європейський паспорт складається з п'яти документів:

- два документи загальноєвропейського формату: автобіографія (CV), що включає в себе набуті вміння, окрім освіти та професійну підготовку на робочому місці; мовний паспорт , що дає детальний опис мовленнєвих умінь.

- три документи, які видаються на національному рівні: Europass Mobility – це запис умінь, набутих під час перебування в іншій європейській країні; сертифікат, що описує зміст навчальних програм (знання, вміння, рівень сертифікації, правова основа); додаток до диплома,

який видається випускникам вищих навчальних закладів (описує характер, рівень, контекст, зміст і стан досліджень).

Усі дослідження і аналізи в цій області зосереджені на результатах навчання і відображають ключові елементи у визначенні кваліфікацій, такі як освітні та професійні стандарти, валідування формального і неформального навчання, розробка навчальних програм, оцінка та процедури визнання кваліфікацій.

Стандартизація остаточних результатів про вид і рівень освіти або професійної підготовки неминує вимагає зміни методів, ресурсів, організаційних форм навчання без кордонів. Це навчання вимагає і нових педагогічних компетенцій, таких як: оцінка управління процесу навчання; розвиток компетенцій у галузі викладання і навчання; вміння спілкуватися; робота в команді; етика та міжкультурні вміння.

Успішним прикладом для вирішення методологічних проблем освіти без кордонів є Міжнародне товариство з інженерної освіти (International Society for Engineering Education IGIP) (ІЗ). Воно засноване 1972 року в університеті міста Клагенфурт (Австрія) Адольфом Меліцінек. У той час створення інженерної педагогіки було значним кроком уперед, оскільки до тих пір інженерія та педагогіка ніколи не були пов'язані науковим рівнем. IGIP створило міжнародний реєстр інженерів-педагогів, який включає в себе всіх кваліфікованих та сертифікованих викладачів.

Метою Міжнародного товариства з інженерної освіти є: вдосконалення методики викладання технічних дисциплін; розробка практично-зорієнтованих програм, які відповідають потребам студентів та роботодавців; заохочення використання засобів масової інформації в технічному навчанні; інтеграція мов і гуманітарних наук в інженерній освіті; заохочення навчання у сфері управління для інженерів; виховання екологічної свідомості; допомога в розвитку інженерної освіти в країнах, що розвиваються.

Результати роботи цього товариства можна співвіднести з навчанням без кордонів. Частотними є приклади, коли студент в галузі комп'ютерних наук на другому році у Відні, продовжує навчання в Лондоні, а на четвертому році отримує свій диплом у Греноблі. Можливість здійснення подібного навчання надають однакові цілі і зміст навчання, які періодично обговорюються і оновлюються на форумах, організованих IGIP.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сьогодні соціально-економічні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, об'єктивно відносять отримання якісної підготовки професійно-педагогічних кадрів до числа пріоритетних. Інтеграція освітньої системи у світовий освітній простір, в тому числі участь у Болонському процесі, створює умови для переходу від традиційної вітчизняної парадигми «освіта на все життя» до

нової: «безперервна освіта протягом усього життя», тобто «освіта через усе життя». Останнього часу все більш очевидним є те, що потреба в освіті проявляється не тільки на рівні окремої особистості, окремої організації, а й суспільства в цілому. Тому такою актуальною сьогодні є концепція «безперервної» освіти, адже навчання протягом усього життя – це не забаганка окремої особистості, а нагальна потреба і вимога часу. Як свідчить міжнародна практика погіршення економічної ситуації актуалізувало необхідність випереджального професійного розвитку, формування за допомогою перепідготовки до готовності швидко і адекватно реагувати на зовнішні виклики, своєчасно переходити в перспективні професійні сектори відповідно до вимог ринкової економіки. Це відкриває нові можливості для розвитку професійної компетентності педагогів і обумовлює розгортання в загальноосвітніх установах інноваційних процесів, пов'язаних з освоєнням нових, компетентнісно-зорієнтованих, педагогічних та управлінських технологій.

Література

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю [допов.] / В.П. Андрущенко – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
2. Балашова Т.А. Об актуальности непрерывного профессионального образования / Т.А. Балашова, Т.В. Лавряшина // Высшее профессиональное образование: традиции и инновации: II Междунар. науч.-метод. конф. 25 нояб. 2009 г.): труды. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2009. – 244 с. – С. 54-56.
3. Євтух М.Б. Проблеми якості освіти / Євтух М.Б., Волощук І.С. // Вища освіта України. – № 3. – Дод.: 1. – Темат. вип. «Педагогіка і психологія: методологія, теорія, технології». – К.: Гнозис. – 2009. – С. 25.
4. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя: монографія / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. – Х.: НТУ, 2004. – 112 с.
5. Европейский центр для развития профессионального обучения (Cedefop), [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11008a_bg.htm
6. International Society for Engineering Education, [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.igip.org/igip/>

Йовенко Л.

канд. пед. наук, доцент, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

УДК 37.035.6(477)

АНТЕЇЗМ ЯК ДЖЕРЕЛО ПРОВІДНИХ РИС ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ УКРАЇНЦІВ

У статті розглядається вплив українського національного менталітету на провідні риси виховного ідеалу. Провідними складовими національного менталітету визначено антеїзм, індивідуалізм, софійність, кордоцентризм, ірраціональність, екзистенціалізм, релігійність. У розвідці визначаються джерела українського антеїзму, встановлюється його зв'язок з характером праці нашого народу, з селянським способом життя українців. Зроблено висновок, що український антеїзм породив ідеал господаря, для якого життєвий простір виявляється в системі: хата – господарство – земля. Стійкість стереотипів поведінки хлібороба як основної соціальної верстви населення простежується в билинному герої Микулі Селяниновичі. Досліджуються ментальні настанови героя билин Микули Селяниновича, з якого «проростає» в українській класичній літературі образ ідеального героя-трудівника у творчості М. Коцюбинського, М. Стельмаха, О. Довженка та ін.

Ключові слова: *виховний ідеал, національний менталітет, антеїзм, ідеал господаря, працьовитість, ідеальний герой-трудівник, Батьківщина.*

Йовенко Л.

канд. пед. наук, доцент, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

АНТЭИЗМ КАК ИСТОЧНИК ОСНОВНЫХ ЧЕРТ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА УКРАИНЦЕВ

В статье рассматривается влияние украинского национального менталитета на ведущие черты воспитательного идеала. В разведке определяются корни украинского антеизма, устанавливается его связь с характером труда, с крестьянским образом жизни украинцев. Сделан вывод, что украинский антеизм породил идеал хозяина, для которого жизненное пространство проявляется в системе: дом - хозяйство - земля. Исследуются ментальные установки героя былин Микулы Селяниновича, из которого «прорастает» в украинской классической литературе образ идеального героя-трудящего в творчестве М. Коцюбинского, М. Стельмаха, А. Довженко и др.

Ключевые слова: воспитательный идеал, национальный менталитет, антеизм, идеал хозяина, идеальный герой-труженик, трудолюбие, Родина, родная земля.

Yovenko L.

candidate of pedagogical sciences, associate professor of Uman state pedagogical university

ANTEYIZM IS A SOURCE OF MAIN FEATURES OF EDUCATIONAL IDEAL OF UKRAINIANS

The article is lighted up the influence of Ukrainian national mentality on the leading features of educational ideal. The sources of Ukrainian anteyizm are defined, its relationship with the character of work of our people, with country lifestyle of Ukrainians is set. It is concluded that Ukrainian anteyizm created the ideal of owner for whom living space is in the system: house household land. We investigate the mental parting words of epics hero Mykula Selyanynovych who gives the ideal of hero worker in Ukrainian classical literature in the works by M. Kotsyubynsky, M. Stelmakh, O. Dovzhenko etc.

Keywords: *educational ideal, national mentality, anteyizm, the ideal of owner, ideal hero worker.*

Вдосконалення освітньо-виховного процесу, як це визначено у «Білій книзі національної освіти в Україні» має розглядатись у контексті гуманістичної парадигми виховання – ставлення до людини, згідно зі статтею 3 Конституції України, як до найвищої цінності, переорієнтації на особистісну спрямованість, створення умов, що забезпечуватимуть гармонійне входження у соціум, усвідомлення принципів і цінностей особистого суспільного життя [1, с. 17].

У руслі актуальності формування громадянських і моральних чеснот особистості неабиякого значення набуває всебічне дослідження процесів формування національної самоідентифікації українського народу, джерел творення національного виховного ідеалу. Введення ідеї полікультурності в національний виховний простір формує чужорідну систему цінностей, що зумовлює внутрішні конфлікти, пригальмовує модернізацію української нації.

Виховний ідеал української нації презентований народною педагогікою і втілений у фольклорі, творах класичної літератури. Формування ідеальних героїв зумовлене ментальними структурами, що виникли внаслідок дії оточуючих чинників. Студіювання цих структур дає змогу вважати провідними складовими українського національного менталітету антеїзм, софійність, кордоцентризм, індивідуалізм, ірраціональність, екзистенціалізм, релігійність, які породжують провідні риси виховного ідеалу.

Дослідженням виховного ідеалу українців займалися Г. Ващенко, В. Яніїв, В. Кузь, Д. Донцов, М. Євшан, М. Стельмахович,

С. Сірополко, С. Русова, І. Ющишин, І. Франко, В. Янів та ін. Велику пізнавальну цінність мають дослідження М. Костомарова щодо проблем української ментальності у побудові етнічного виховного ідеалу. Ґрунтовний аналіз ментальних структур, що впливають на формування національного ідеалу здійснила Н. Жмуд.

Метою статті було з'ясувати джерела українського антеїзму, визначити його роль у формуванні провідних рис виховного ідеалу української нації.

Антеїзм віддзеркалює принцип зв'язку з землею (у давньогрецькій міфології Антей – син матінки-землі Геї) і містить «вкоріненість» в буття, в рідний ґрунт і «життєвий світ», які знайшли належне осмислення у наукових поглядах М. Хайдеггера. В архітектоніці життєвого простору людини вчений виокремлює ролі Землі і Неба [10]. Розглядаючи буття як присутність у часі, а час як перед-просторову місцевість, філософ обґрунтовує буттєву вкоріненість людини в рідні краєвиди, у клопіткі години праці на своєму обійсті, серед землі і неба, що є вічними, сакральними горизонтами людського існування. Людині мислячій потрібно перш за все піклуватися про те, що стосується кожного з нас, тут і зараз, на цьому клаптику рідної землі. Зважаючи на це, можна сказати, що справжнє творіння живиться ґрунтами рідної землі [10, с. 105].

М. Хайдеггер торкається надзвичайно важливої проблеми: чи сьогодні людина тихо мешкає поміж Землею і Небом? Чи залишились ще батьківщини, у ґрунті яких – корені людини, адже під загрозою в наш час сама вкоріненість особистості, що зумовлюється самим духом сьогодення. Засоби масової інформації «вже сьогодні ближчі людині, ніж пашні навколо її двору, ніж небо над землею, ближче, ніж зміна ночі днем, ніж звичай та нориви її села, ніж перекази її рідного світу» [10, с. 106].

Академік В. Кузь, розглядаючи традиційне українське житло як джерело виховного впливу на особистість, зазначає: «Людина, піднесена "благами цивілізації" на висоту 12–20 поверхів, у повному розумінні слова "не чує ніг під собою", живе без благодатного впливу енергії Матері-Землі, як без материнського благословення. Вона посіла не своє місце, живе, як птах, у гнізді, хоча літати не вміє і в цьому, мабуть, один з парадоксів нашого життя в урбанізованому світі. Зрозуміло, як незатишно відчуває у такому довкіллі молода людина, підсвідомо вона шукає "затишного материнського лона", такого, яким була і є традиційна українська хата, протестує. Можливо, наркоманія, пияцтво, проституція і є наслідком такого підсвідомого протесту» [11, с. 104].

Г. Ващенко виразно вказує на центральне значення землі-годувальниці для української вдачі, протиставляючи народи хліборобської культури семітським і нордійським етносам. Дослідник пов'язує хліборобство з

матріархатом і як наслідок – жіночу ніжність і почуттєвість. «Мирні хліборобські заняття сприяли лагідності вдачі українців і загальній інтелігентності їх, бо доісторичний хлібороб мав більше можливостей ніж пастух і ловець, призадумуватись над таємницями природи й людського життя», пише вчений [2, 104]. Ця думка яскраво демонструє, яке особливе значення має для українця зв'язок з землею і не тільки в розумінні сприйняття її як матері-годувальниці, а й з психологічної точки зору. На перший план висувуються в українців почування, які пов'язані зі спокійною, естетично забарвленою рефлексійністю і які не сприймають активну динамічну волю. З часом природна лагідність послаблює войовничість і зміцнює тепле ставлення до людей. Г. Ващенко, йдучи на Г. Сковородою щодо «споглядання природи», вказує на інтровертизм вдачі українця. Цитуючи Сковороду з його постулатом пізнання самого себе, вчений зазначає: «Людина мусить дослідити й пізнати себе та вибрати для себе рід життя й занять відповідно до своїх природних сил і здібностей» [2, 143]. Варто, на нашу думку, також зауважити, що такий особливий зв'язок із землею сприяє формуванню постійності, незмінності, тривалості, тобто традиціоналізму в духовному аспекті, що підтверджується словами Г. Ващенка: «зберегла українські традиції переважно селянська маса» [2, 136].

У науці набув розвитку природничий напрямок наукового українознавства, який торкається питань співвідношення «Природа – Людина». Такий взаємозв'язок характеризує природничо-філософський бік традиційного українського світосприйняття і розглядає спільні і відмінні риси українського світогляду й інших народів та вплив природного довкілля на народні буття і творчість [7, с. 125].

Зважаючи на вирішальну роль геоенергетики у формуванні суттєвих особливостей етносу, звертаємо окрему увагу на студіювання унікальних українських ґрунтів, яких дослідники називають чудом і загадкою нашої землі [7]. На думку С. Позняка: «Ґрунт – історичне явище, яке має вік та історію утворення (еволюції). Функціональні зв'язки між ним та іншими компонентами біосфери лежать в основі виникнення та розвитку ландшафтознавства, біохімії, біогеоценології й формування екологічного світогляду взагалі... Він є джерелом нового накопичення мінеральної матерії внаслідок сукупного перебігу процесів денудації і акумуляції. Враховуючи ці особливості, англійський ґрунтознавець Е. Фітцпатрік зазначив: “Ґрунт – основна речовина Всесвіту”» [7, с. 83 – 86]. Отже, ґрунт є основою, на якій формується все живе і яка визначає стосунки живих організмів між собою. Людські суспільства не є винятком, а тому й будують власну історію у взаємозв'язку із природними процесами довкілля краю.

Як свідчать екологи, Наддніпрянина і Наддністрянщина – єдине місце у світі, де ширина чорноземної смуги сягає до 500 км. На півночі,

заході і півдні цієї території зона чорнозему відсутня, а на сході (Поволжя, Урал) різко звужується і за Уралом раптово зникає [6, с. 114]. На відміну від інших «кислих» чорноземів, чорнозем вищезгаданої зони «солодкий», що створює найбільшу природну якість сільськогосподарських культур.

Основоположник науки про ґрунти В. Докучаєв після докладних і довготривалих дослідів прийшов до висновку, що український чорнозем є «результатом надзвичайно щасливого і дуже складного комплексу цілого ряду фізичних умов» і що в існуючих кліматичних умовах в жодному куточку земної кулі навіть за значний часовий проміжок не може утворитись «такий благодатний ґрунт, який становить корінне, ні з чим не зрівняне багатство» [4, с. 416].

Сучасний український вчений С. Кримський тлумачить існування людини від найдавніших часів як перетворення модусів людської присутності у світі в екзистенціали, тобто форми усвідомленого буття, соціальні конструкції матерії та ідей, поєднання матеріального й ідеального. Згідно переконань дослідника, екзистенціал національного буття розкривається через наповнення концептів: Дім – Поле – Храм [5, с. 273]. У широкому сенсі сутність концепту «Дім» означає священне природне довкілля людини, в якому вона, як господар, повинна посідати гідне місце. Проілюструвати цю думку можна висловом Т. Шевченка, що «Дім» для нації чи особистості, це місце, де «своя правда, сила і воля». «Поле» уособлює життєве місце етносу, який не обов'язково означає рівнинну, степову місцевість. Це семіотика природи, яка стосується всіх видів ландшафту, бо йдеться про «поле життя», джерело достатку, природно-економічний простір для виживання, психологічний спосіб мислення. Синонімами «Поля» є поняття «рідний край», «коріння роду», «Батьківщина», «материзна» тощо. Концепт «Храм» вміщує ідею заступництва за певну спільноту, що в поєднання з національною ідеєю, репрезентує ідеологію мудрості віків, зафіксовану в матеріалістичній формі (для українців – це Храм Святої Премудрості – Софія Київська) [5, с. 273–274].

Безумовно важко уявити собі українця, який би не любив рідної землі, тобто свій Дім, Поле, Храм, Батьківщину. «Земле, моя всеплодюча мати, сили, що в твоїй живе глибині, краплю, щоб в бою сильніше стояти, дай і мені...», – писав І. Франко [9, с. 50].

Така ментальна складова як антеїзм зароджується в характері праці нашого народу, у селянському способі життя українців. Архетип Матері-Землі-Годувальниці був головним вже в міфології трипільської доби з її культом Великої Богині, яка ототожнювалась з Природою, Землею, Родючістю. Згодом цей культ трансформувався в поклонінням жіночим божествам Рожаниці, Ладі, Славі, Мокоші, Весні, у пошанування берегинь, культ жінки тощо. З прийняттям християнства архетип Матері-Землі

пов'язується з образом Богородиці, яка стає покровителькою козацтва. Принцип антеїзму, пошанування Матері, культ Діви Марії розкривають жіночність української ментальності, її зв'язок з природою, любов до рідної землі, почуття патріотизму.

Український антеїзм породив ідеал господаря, для якого життєвий простір виявляється в системі: хата – господарство – земля. Характерними чеснотами господаря є працьовитість, самостійність, щедрість, поважність. Стійкість стереотипів поведінки хлібороба як основної соціальної верстви населення простежується в билинному герої Микулі Селяниновичі. Це селянин-велетень, хлібороб, який працює на землі за своєю чудодійною «сошкою». Перед його силою смішною і мізерною стає сила авантюриста-князя і його дружини. Яскравим прикладом антеїзму, як хромосоми національного менталітету, є цикл билин про Вольгу і Микулу.

Вольга (племінник князя Володимира) отримав від дядька три міста і вибрався зі своєю дружиною до них за «получкою». Виїхавши «на чисте поле», зачув роботу «ратая» – скрипіння сохи, почеркування по камінню і понукання коня. Оре той ниву такої довжини, що як дістанеться одного кінця, то з іншого не видно. Сохою вивертає каміння, а «велике каміння в борозну валить» [3, 96]. У кінці билини Вольга віддає міста оратаю і доручає йому збирати з них грошову дань. Оратай погоджується на пропозицію і прощається з сохою. Він пригощає Вольгу, який нарешті довідується ім'я цього дивного оратая – Микула Селянинович [3, с. 96]. Очевидно, не випадково в билинах про uzдоровлення Іллі Муромця йому забороняється битися зі старшими титанами, наділеними надздібностями, серед яких і рід Микули – тому що його любить мати сира-земля.

Звернувши спеціальну увагу на такий принцип конституювання життєвого простору, як антеїзм, варто відзначити, що із ментальних настанов героя билин Микули Селяниновича «проростає» в українській класичній літературі образ ідеального героя-трудівника у творчості М. Коцюбинського, М. Стельмаха, О. Довженка та ін.

Таким чином, антеїзм зароджується в сільськогосподарському способі життя нашого народу, а відтак постійним виховним ідеалом українців є людина праці. Усі інші ідеали доповнюють його. Стійкість стереотипів поведінки хлібороба як основної соціальної верстви населення простежується в билинному герої Микулі Селяниновичі. На людину праці як основний виховний ідеал повинна орієнтуватися молода людина в наш час. Подальшого розвитку очікує дослідження трансформації архитипового принципу софійності в билинах Київського циклу.

Література

1. Біла книга національної освіти України / Академія пед. наук України; за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с.

2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 190 с.
3. Грушевський М. С. Історія української літератури: В 6 т. 9 кн. Т. 4. Кн. I / Упоряд. О. М. Таланчук; Приміт. С. К. Росовецького / М. С. Грушевський. – К.: Либідь, 1994. – 336 с. – ISBN 5-325-00512 X, – ISBN 5-325-00572-3.
4. Докучаєв В. В. Російський чорнозем / В. Докучаєв. – Київ-Харків, 1952. – 526 с.
5. Кримський С. Б. Архетипи української ментальності // Проблеми психології ментальності / Ред. М. В. Попович; НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди / С. Б. Кримський. – К.: Наук. думка, 2006. – С. 271–275.
6. Куратовский Ю. Неповторимое чудо нашей истории / Ю. Куратовский // Дон, 1987. – № 12, С. 114 – 117.
7. Позняк С. Грунт – незамінний дар Природи / С. Позняк // Українознавство. – 2010. – № 2 (35). – С. 83 – 86.
8. Українська земля і люди. Український етнос у часовому часопросторі: Колективна монографія / За ред. П. П. Кононенка. – К.: ННДУІВІ, 2011. – Том 1. – 672 с.
9. Франко І. Я. Земле, моя всеплодюча мати...: Вірші, оповідання, казки: Для мол. та серед. шк. віку / Упоряд., текстолог. підгот. та пердм. Н. О. Вишневської / І. Франко. – К.: Веселка, 2000. – 399 с.: іл. – ISBN 966-01-0000-0, – ISBN 966-01-0152-X.
10. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге: Сборник: Пер. с нем. / Под ред. А. Л. Доброхотова / М. Хайдеггер. – М.: Высш. школа, 1991. – 192 с. – ISBN 5-06-002425-3.
11. Кузь В. Г. Хата як виховний простір // Проблеми української народної педагогіки. Теорія і практика. Збірник наукових статей / В. Г. Кузь. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – 240 с. – С. 104-114.

Кононенко Р.

кандидат біологічних наук, доцент Донбаського державного педагогічного університету

УДК 371.13

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітній процес вищого навчального закладу створює умови для формування у студентів культури здоров'я, дієвої мотивації на ведення здорового способу життя, підвищить їх професійну компетентність в цьому аспекті, щоб нести потенціал здоров'я майбутнім поколінням.

Ключові слова: *культура здоров'я, мотивація на здоровий спосіб життя, здоров'язберігаючі технології.*

Кононенко Р.

кандидат біологічних наук, доцент Донбасського державного педагогічного університету

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ВАЖНАЯ
СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

Введение здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс высшего учебного заведения создаст условия для формирования у студентов культуры здоровья, мотивации на ведение здорового образа жизни, повысит их профессиональную компетентность в этом аспекте, чтобы нести потенциал здоровья будущим поколениям.

Ключевые слова: *культура здоровья, мотивация на здоровый образ жизни, здоровьесберегающие технологии.*

Kononenko R.

- Ph.D., Associate Professor of Donbass State Pedagogical University

**TECHNOLOGIES, SAVING A HEALTH, AS IMPORTANT
CONSTITUENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE
TEACHER**

Introduction of technologies, saving a health, in the educational process of higher educational establishment will create terms for forming for the students of culture of health, motivation on the conduct of healthy way of life, will promote their professional competence in this aspect, to carry potential of health future generations.

Keywords: *culture health protection, the motivation for a healthy way of life, health-pedagogy..*

Постановка проблеми. Актуальність даної проблеми визначається, перш за все, погіршенням в останні десятиліття стану здоров'я молоді, що вчиться. Багато в чому це обумовлено і тим, що існуюча система освіти не розглядає збереження і поліпшення стану здоров'я як один з пріоритетів своєї діяльності, в результаті організація і зміст освіти ведуть до його погіршення у всіх учасників освітнього процесу. На сучасному етапі розвитку освіти набула актуальності проблема здоров'язберігаючих умов в освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень. Методологічну основу дослідження склали: дидактичні основи використання здоров'язберігаючих технологій в професійній освіті (Бердников І.Г., Васильєва О.С., Ільїна І.В., Оржеховська В.М., Смирнов М.К., Сухомлинський В.О.), практично-зорієнтовані роботи по реалізації здоров'язберігаючих технологій в освітньому процесі вузу (Петров В.О., Степанюк Н.А., Сущенко Т.В., Омельченко С.О. та ін.).

Формулювання цілей: 1) впровадження в навчальний процес ефективних форм, шляхів і засобів здоров'язберігаючих технологій; 2) вплив здоров'язберігаючих технологій на формування у студентів культури здоров'я, дієвої мотивації на ведення здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати соціологічних досліджень показують, що здоров'я посідає провідне місце в ієрархії життєвих цінностей молоді. Однак з'ясувалося, що між потребою студентів у здоров'ї та зусиллями, спрямованими на його формування і збереження, існує деяка невідповідність. Серед шкідливих факторів, що наносять шкоду здоров'ю студентів треба відмітити низький рівень мотивації на збереження та укріплення індивідуального здоров'я, вплив несприятливих для здоров'я екологічних факторів, відсутність цілісної та цілеспрямованої системи формування культури здоров'я молоді, відсутність моди на здоров'я.

Надзвичайна напруженість навчальної та позанавчальної роботи, соціальна незрілість студентів, низька фізична підготовленість, невміння організувати свою працю — усе це чинники, що створюють умови для перевтоми студентів, нервових, серцево-судинних та інших захворювань.

Результати дослідження показали, що 48% студентів ведуть здоровий спосіб життя, дотримуються позитивної позиції, але деякі аспекти все ж таки не контролюють; 38% - мають середній стан здоров'я, не завжди звертаються за допомогою до лікарів, займаються самолікуванням, нераціонально харчуються; 13% — мають поганий стан здоров'я й самопочуття, не розуміють позитивного впливу рухової активності на організм, різко відчують зміну погоди.

За результатами анкетування встановлено, що не всі студенти мають однаковий рівень культури здоров'я. Так, близько 48,0% студентів мають низький рівень культури здоров'я та мотивації здоров'язбереження; студентів з середнім рівнем культури здоров'я - 41,6%. Високий рівень даного показника характерний для 10,4% студентів.

Значна частина студентів вважає, що основа здорового способу життя - це відсутність шкідливих звичок, ранкова гімнастика, раціональне харчування. Більше нічого не згадувалось. Студентів, що мають низький рівень культури, не відчують потреби в самооздоровленні, займаються самолікуванням, переоцінюють резервні можливості свого організму. У зв'язку з цим поширюється захворюваність серед студентів.

Під час формувального експерименту використовувались слідуючі критерії здоров'язбереження: - застосовування на заняттях моментів оздоровлення (фізкультхвилинки, динамічні паузи, дихальна гімнастика, гімнастика для очей, масаж активних точок, розтирання вушних раковин і пальців, що активізує всі системи організму; перехресні рухи - активізують

обидві півкулі головного мозку; хитання головою, що покращує розумову діяльність і мозковий кровообіг); - позитивний психологічний клімат, емоційні розрядки на занятті; - використання відеофільмів, сайтів, відеокліпів із застосуванням інтерактивних технологій, які висвітлюють негативні фактори здоров'я та формують потребу здорового способу життя.

Фізкультхвилинки на заняттях знімають стан втоми, послаблюють психологічну напруженість, викликану інтенсивністю занять, і просто дають можливість порухатися.

Результати здоров'язбережувального моніторингу показали наявність позитивної динаміки в навчанні; підвищення рівня знань про здоров'я і здоровий спосіб життя; ціннісного відношення до свого здоров'я і здорового способу життя; поліпшення показників емоційного комфорту і функціонального стану; зростання самооцінки психічного благополуччя (самопочуття, активність, настрої), впевненості в собі; динаміки розвитку вольових якостей, що піднімає результативність будь-якої діяльності, в тому числі освітньої.

В процесі практичної реалізації здоров'язберегаючих технологій у студентів виробляється свій спосіб життєдіяльності: багато хто перестав палити, стали стежити за своїм харчуванням, контролювати фізичне навантаження в процесі занять і вести щоденник свого здоров'я, що свідчить про позитивні установки на здоровий спосіб життя. У експериментальних групах покращала атмосфера психологічного комфорту і знизилася тривожність в учбовому процесі.

Роботу з формування у студентів свідомого ставлення до власного здоров'я як найвищої цінності досконало може здійснювати тільки той педагог, який сам веде здоровий спосіб життя, має здоровий вигляд, приємну зовнішність, емоційно врівноважений, життєрадісний, фізично досконалий. Звичайно, це ідеальна модель, але кожен викладач, кожна людина повинні до неї прагнути. І починати потрібно зі створення власної програми оздоровлення.

Висновки і пропозиції. Розроблення чіткого режиму дня, впровадження ефективної системи оздоровчих заходів у процес навчання та позанавчальну діяльність сприяють розв'язанню проблем валеологічної освіти, головним результатом якої насамперед має бути міцне здоров'я студентів.

Впровадження в освітній процес вузу здоров'язберігаючих технологій являється умовою формування культури здоров'я та дієвої мотивації на ведення здорового способу життя.

Література

1. Бобрицька В.І. Поведінка людини як чинник формування здорового способу життя / В.І.Бобрицька // Біологія і хімія в школі. - 2002. -№4. - С.41-45.

2. Плахтій П. Фізіологія людини. Нейрогуморальна регуляція функцій: навч. посіб. / П.Плахтій, О.Кучерук. – К.: ВД «Професіонал», 2006. – 336 с.
3. Кононенко Р.В. Дослідження особливостей способу життя студентів в процесі вивчення біологічних дисциплін /Р.В. Кононенко// Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. - Вип. LX. - Ч. II. – Словянськ: СДПУ, 2012. – С.55-59.
4. Кононенко Р.В. Здоров'язберігаючі технології в навчальному процесі вищої школи / Р.В.Кононенко, О.В.Ковальчук // Пошуки і знахідки: матер. наук.-практ. конф. ДДПУ. – Словянськ, 2013. – Вип. 13. – Т.ІІ. – С. 103-106.
5. Омельченко С.О. Педагогіка здоров'я / С.О. Омельченко. - Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, 2009. – 205 с.
6. Омельченко С.О. Педагогічні технології особистісно орієнтованого формування в учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я: теорія та практика / С.О. Омельченко. - Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, 2010. – 205 с.

Семеренська О.

канд. пед. наук, доцент кафедри практики англійського усного та писемного мовлення, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

УДК 37.013.42 (410)

ПОРТФОЛІО ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ МЕТОДІВ ОЦІНЮВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВНЗ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті аналізуються методи оцінювання студентів, що активно використовуються у ВНЗ Великої Британії під час підготовки майбутніх соціальних працівників на сучасному етапі, та розкриваються особливості портфоліо як одного з найбільш ефективних методів оцінювання.

Ключові слова: *метод, оцінювання, портфоліо, соціальний працівник, ВНЗ, Велика Британія.*

Семеренская Е.

канд. пед. наук, доцент кафедри практики англійської усної і письмової мови, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

ПОРТФОЛІО КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ МЕТОДОВ ОЦЕНИВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВУЗАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В статье анализируются методы оценивания студентов, которые активно используются в вузах Великобритании при подготовке будущих социальных работников на современном этапе, а также раскрываются особенности портфоліо как одного из наиболее эффективных методов оценивания.

Ключевые слова: *метод, оценивание, портфоліо, социальный работник, ВУЗ, Великобритания.*

Semerenska O.

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor of Department of English Oral and Written Speech Practice, Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

PORTFOLIO AS ONE OF THE MOST EFFICIENT METHODS OF SOCIAL WORKERS EDUCATION AND TRAINING IN HEIS OF GREAT BRITAIN

In the article the evaluation methods of students that are actively used in education and training of future social workers in HEIs of Great Britain at present are analyzed, the peculiarities of portfolio as one of the most efficient methods of evaluation are revealed.

Key words: *method, evaluation, portfolio, social worker, HEI, Great Britain.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Одним із перспективних напрямів збагачення теорії і практики професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи є вивчення і використання зарубіжного досвіду організації соціальної освіти у контексті її неперервності, інтеграції та демократизації. У цьому плані значний інтерес для України становить зарубіжний соціально-педагогічний досвід, зокрема Великої Британії, де соціальна робота та соціальна освіта мають давню історію і багаті традиції. Крім того, англослов'янські вчені є авторитетною освітньою спільнотою, яка значною мірою впливає на світовий загальнонауковий дискурс.

Вивчення та творче використання досвіду підготовки соціальних працівників у цій країні дозволить оптимізувати систему вітчизняної соціальної освіти й покращити систему соціального захисту в цілому.

Важливим аспектом у контексті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є аналіз форм та методів навчання, які сприяють більш якійсь підготовці висококваліфікованих спеціалістів у галузі соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що деякі аспекти професійної підготовки соціальних працівників закордоном досліджували О.Безпалько, Н.Гайдук, А.Капська, І.Козубовська, О.Пічкарь, Н. Собчак, В.Поліщук. Переваги та недоліки окремих форм та методів навчання фахівців соціальної сфери розглядаються у працях таких вчених Великої Британії, як М. Доел (M. Doel), П. Лерік (P. Leriche), Е. Кіп (E. Keep), Д. Орр (D. Orr), Дж. Себба (J. Sebba), К. Соудон (C. Sawdon), І. Тейлор (I. Taylor), Е. Шарленд (E. Sharland), С. Шардлоу (S. Shardlow). Проте портфоліо як один із сучасних методів підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ Великої Британії не аналізувався, що й зумовило написання даної статті.

Формулювання цілей статті. У статті розглядаємо портфоліо як один із інноваційних методів, що спрямований на оцінювання рівня опанування студентом знань, умінь і навичок, а також компетентності й кваліфікації. Вперше робимо спробу всебічно проаналізувати метод портфоліо, розкрити його особливості, переваги й освітнє значення під час підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи у ВНЗ Великої Британії.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Останнім часом у Великій Британії, як і у світі в цілому, спостерігається помітне розширення діапазону методів навчання, зокрема методів оцінювання студентів під час та після закінчення навчання.

Варто підкреслити, що систематичне та чітке оцінювання досягнень студентів щодо відповідності необхідним стандартам належить до обов'язків навчальних закладів, про що йдеться у «Вимогах до підготовки у сфері соціальної роботи» [7]. ВНЗ також визначають, чи відповідають майбутні фахівці усім критеріям та професійним вимогам у сфері соціальної роботи перед присудженням їм ученого ступеню.

Для зовнішнього контролю оцінювання в університети додатково призначаються два інспектори – представники Центральної ради з питань навчання і підготовки у соціальній роботі (Central Council for Education and Training in Social Work). До їх завдань належить:

- надавати навчальним закладам та Центральній раді з питань навчання і підготовки у соціальній роботі щорічні звіти та порівняльний аналіз навчальних програм усіх вишів, що готують за цією спеціальністю;
- аналізувати усі незараховані, зараховані та «відмінні» письмові роботи;
- детально вивчати усі рекомендації викладачів, тьюторів та педагогів-наставників щодо оцінювання практики студентів;
- повторно перевіряти обрані довільно роботи та, якщо необхідно, рекомендувати змінити оцінку;
- затверджувати теми всіх письмових та екзаменаційних робіт;
- проводити усні екзамени у разі, якщо письмові неможливі;
- давати рекомендації академічному персоналу щодо змін у навчальному процесі [3].

Аналіз науково-педагогічних джерел [2; 8] свідчить про те, що до основних форм і методів оцінювання знань, умінь та навичок майбутніх соціальних працівників у ВНЗ Великої Британії відносяться різноманітні справи, письмові роботи, есе, презентації, аналіз ситуацій, ведення щоденників спостережень, розробка плакатів, науково-дослідні проекти, тести он-лайн, виступи на семінарах, відповіді на екзаменах, результати проходження практики, портфоліо тощо.

Крім того, у британській вищій школі активно використовуються оціночні модулі, метою яких є проведення оцінювання за допомогою тестів, самоаналіз рівня знань, самодіагностика, самокорекція тощо, тобто все, що має відношення до особистісного потенціалу і професійно-особистісних якостей майбутнього соціального працівника. Залучення студентів до атестації й оцінювання допомагає їм оволодіти власним учінням, розвиває почуття власної відповідальності за цей процес. Перевага цієї концепції полягає в тому, що навчальний процес будується незалежно від вузьких сфер діяльності майбутніх соціальних працівників, оскільки компетенція як цілісна особистісна риса є чимось більшим, ніж робоча кваліфікація [1].

Кожний модуль навчального плану оцінюється окремо. Після вивчення деяких модулів студенти виконують письмові роботи. Наприклад, у Раскінському університеті Англії по закінченню модуля «Юридичні норми соціальної роботи» студенти, зазвичай, складають письмовий іспит, під час якого дозволяється користуватися довідковою літературою [5].

Практичні модулі оцінюються педагогом-наставником, який визначає рівень практичної компетенції студента.

У разі, коли студент не отримав залік з модулю, як правило, він має ще одну спробу. Проте повторно розглянута робота не буде оцінена більше, як на 40% [5; 6].

Усі навчальні заклади так чи інакше контролюють якість процесу навчання. Отримання корисної інформації може здійснюватися за допомогою письмових опитувань студентів щодо якості викладання курсу чи їхніх вражень після проходження практики.

Особливий інтерес серед методів оцінювання знань, умінь та навичок студентів під час навчання для нас становить «портфоліо».

Термін «portfolio» в 70-х роках минулого століття був запозичений педагогікою з бізнесу й політики, де широко використовуються вирази «портфель інвестицій», «портфель акцій», «портфель бурштинів», «міністерський портфель» тощо.

Найзагальніше визначення портфоліо — це серія робіт одного автора, об'єднаних загальною темою. Існує ряд визначень, що уточнюють і пояснюють термін «навчальне портфоліо», а саме:

- антологія робіт студента, аналіз і самооцінка цих робіт;
- виставка навчальних досягнень студента по даній дисципліні (або кількох споріднених дисциплінах) за даний період навчання (семестр, курс);
- колекція робіт студента, що всебічно демонструє не тільки його навчальні результати, але й зусилля, прикладені до їхнього досягнення, а

також очевидний прогрес у знаннях і вміннях у порівнянні з попередніми результатами;

- систематичний і спеціально організований збір доказів, використовуваних викладачем і студентом для моніторингу знань, навичок;
- спосіб фіксування, нагромадження й оцінки індивідуальних досягнень студента в певний період його навчання;
- форма цілеспрямованої, систематичної й безперервної оцінки й самооцінки навчальних результатів студента.

Британські науковці у галузі підготовки майбутніх соціальних працівників під терміном «портфоліо» розуміють зібрання усіх письмових робіт студента, звітів тьюторів та вчителів практики, за допомогою якого студенти мають змогу представити свої досягнення під час навчання, докази своєї професійної компетентності та всю проведену ними й оцінену експертами роботу [4; 9].

Портфолійне оцінювання (portfolio assessment) належить до тих інноваційних методів, які спрямовані на оцінювання рівня опанування студентом не тільки знань, умінь і навичок, а й, що дуже важливо в теперішніх умовах, компетентності й кваліфікації. Портфоліо є важливим мотивуючим фактором навчання, тому що при будь-якій структурі він організований таким чином, що націлює студента на демонстрацію прогресу.

В освіту портфоліо прийшло зі сфери виробництва й підприємництва як основний метод, за допомогою якого фахівці демонструють свої навички й досягнення. Основною метою портфоліо у навчальному процесі є виконувати роль індивідуальної накопичувальної оцінки і, поряд з іншими методами оцінювання, визначати рейтинг студентів.

Портфоліо дозволяє найбільш повно розкрити здібності, нахили й результати навчання: містить інформацію про дисципліни й курси, пройдені в ході навчання, а також на практиках, у проектно-дослідницькій діяльності й ін.

Портфоліо, відображаючи результати індивідуальної освітньої активності, є найбільш адекватним способом для відстеження й оцінювання результатів навчання за індивідуальним навчальним планом.

Портфоліо випускника у перспективі може служити доповненням до результатів інших форм оцінювання, зокрема іспитів.

Портфоліо як накопичувальна оцінка відображає стабільні й довгострокові освітні результати, компенсуючи ефект випадкового успіху або неуспіху в ситуації іспиту, тестування. Крім того, він служить альтернативою «натаскуванню», яке, як правило, спровоковане цією ситуацією і дає короткостроковий і поверхневий результат.

Вкажемо на вимоги до портфоліо майбутнього фахівця соціальної сфери. З самого початку навчання кожен студент має папку для паперів, де зберігатиметься його /її/ портфоліо, попередньо підтверджує заповненням на титульній сторінці свого портфоліо спеціальної форми його ознайомлення з правилами оформлення та зберігання свого портфоліо, й зобов'язується оформляти всю обов'язкову документацію, згідно з діючими вимогами. Однією з вимог є охайність документації й відсутність орфографічних та граматичних помилок. Додатковий до обов'язкового переліку матеріал надається з обов'язковим поясненням щодо причин його включення, велика увага надається питанню анонімності клієнтів соціальних служб та респондентів дослідження, агентства, причетності до компетентності студента, а також принципу конфіденційності. Всі роботи, в яких використана реальна інформація (листи, нотатки та записи користувача послуг), мають бути конфіденційними. Якщо використовується інформація про користувача послуг, то імена повинні бути змінені, а після консультації з вчителем практики (педагогом-наставником) або супервізором може бути додано трохи фікції. Респонденти в дослідженнях мають виглядати так, щоб навіть колеги, котрі можуть мати доступ до роботи студента, не могли їх впізнати. Порушення конфіденційності серйозно відслідковуються тими, хто працює в програмі.

Крім того, студенти мають пам'ятати про політику плагіату, тобто в портфоліо не повинно бути представлено жодної копії робіт інших осіб (матеріалів інших студентів, книжок, правових документів тощо).

Варто додати, що обов'язковим документом у переліку портфоліо є так званий Reading Log – список літератури, яку студенти опрацювали або на яку вони посилалися, в порядку її обробки. Цей документ має включати не тільки матеріали, спеціально рекомендовані за програмою, але й усі прочитані матеріали, котрі стосуються навчання студента (газетні статті, статті в наукових журналах та ін.). Студенти ведуть записи щодо матеріалів, на які вони звернули серйозну увагу [9].

Доцільно зауважити, що особлива увага звертається на оформлення посилань у документах. У тексті посилання оформляються у дужках, зазначається прізвище автора та рік публікації, наприклад (Levin, 2004). У кінці тексту під заголовком “Посилання” вони мають подаватися в алфавітному порядку, згідно з прізвищами авторів. При посиланні на підручники потрібно вказати прізвище автора, ініціали, рік публікації, назву, місце публікації, видавництво, при посиланні на статті – прізвище автора, ініціали, рік публікації, назву статті, назву наукового видання, том, № або дату публікації, кількість сторінок [4].

Кожне своє досягнення студент має зафіксувати та підтвердити. До підтверджуючих документів відносяться: рецензії, рейтинги, екзаменаційні відомості, сертифікати, посвідчення, свідоцтва, дипломи, відгуки керівників практик, публікації, тези виступів, доповідей тощо.

Тьютор оцінює студента на його проміжному та кінцевому етапі навчання. На проміжному оцінюванні портфоліо має містити: фото студента; особисту інформацію про студента; копію документів, що подавалися студентом при вступі на цю спеціальність (в тому числі есе, де вказується причина обрання саме цієї навчальної програми); індекс змісту з поясненням щодо додатково включених документів; документ про улагодження питань конфіденційності; оцінювані письмові роботи з датами подачі робіт, включаючи звіти про проходження практики; звіти вчителя практики та звіт тьютора щодо проміжкового оцінювання навчання студента.

На кінцевому оцінюванні портфоліо має містити такі додаткові документи, як оцінені письмові роботи (з датами подачі робіт), включаючи звіти про проходження практики; звіти вчителя практики та звіт тьютора щодо кінцевого оцінювання навчання студента. Варто підкреслити, що одна копія оцінених завдань та інших матеріалів зберігається власне у портфоліо, ще дві копії всіх матеріалів додатково оцінюється двома особами. Слід також зазначити, що портфоліо весь час зберігається у студента і надається на розгляд за запитом.

Детально вивчивши відповідні документи, тьютор пише звіт про навчання студента за такою структурою: джерела інформації, загальний прогрес, відвідування занять і практики, внесок та участь у групових та індивідуальних тьюторіалах, проходження практик, опрацювання літератури для додаткового читання, портфоліо, майбутні навчальні потреби, висновки та рекомендації студенту.

Як бачимо, велику роль у застосуванні методу портфоліо у вищій школі Великої Британії приділяють викладачеві, який виконує роль фасілітатора (помічника). Саме він допомагає у розвитку самооцінки та самоаналізу студентів, рефлексивному обговоренню продуктів їхньої діяльності. Від роботи викладача, від його вміння позитивно ставитися до помилок студентів, толерантно спілкуватися зі студентами залежить результат цього методу.

Варто також відзначити, що у ВНЗ Великої Британії існує політика відкритого доступу до інформації для студента. Кожен студент може отримати будь-яку інформацію про себе та результати оцінювання своєї роботи, окрім тих випадків, коли людина, яка надала відгук чи рекомендацію (зазвичай, користувач соціальних послуг), наполягає на нерозголошенні тієї інформації.

Аналіз науково-педагогічних джерел [1; 2; 8] висвітлив, що основними характеристиками портфолійного оцінювання є:

- Визначеність—встановлюються чіткі критерії для відбору напрацювань до портфолію;

- Спланованість оцінного процесу;
- Структурованість матеріалу;
- Елементи самооцінювання та рефлексії з боку студента;
- Орієнтованість на результат.

Отже, до основних *функцій* портфолію студента відносять:

- діагностичну – фіксує реальний стан, зміни та зріст результатів навчання конкретного студента;

- прогностичну – виявляє стратегію і тактику розвитку професійних компетентностей студента;

- управлінську – впливає на мету, інформацію, прогнози, рішення, організацію, виконання, аналіз та корекцію знань та умінь студента;

- організаційну – упорядковує умови створення портфолію студента;

- інформаційну – створює вірогідний масив інформації щодо результатів навчання студента;

- аналітичну – зумовлює добір і обробку вірогідної інформації з результатів навчання студента;

- рейтингову – показує діапазон умінь та навичок студента;

- педагогічну – вибудовує цілісність процесу навчання, виховання та розвитку студента;

- цілепокладання – демонструє результат навчання студента за визначеними цілями;

- мотивування – стимулює студентів до досягнення навчальних результатів;

- змістовну – показує освоєння фундаментальних понять, принципів і законів, розкриває увесь спектр виконаних студентом робіт;

- розвиваючу – забезпечує неперервність процесу навчання і розвитку мислення, комунікаційних можливостей студента;

- адаптаційну – мінімізує негативні наслідки сучасної ситуації, що в комплексі утворює ситуацію розвитку студента й полегшує її адаптацію в суспільстві та придбання навички ділової конкуренції.

Портфолію як форма організації роботи дозволяє студенту значно впорядкувати свою роботу над проектами й дослідженнями, а також під час проходження практики, а викладачу – оцінити рівень професійного зростання студента протягом певного часу, проаналізувати динаміку навчальної творчої активності студента, спрямованість його інтересів. З

погляду систематизації й зберігання численних матеріалів портфоліо має безсумнівні переваги перед традиційними способами організації роботи.

Окрім оцінювання діяльності студента під час навчання, портфоліо може бути використано як доказ попереднього досвіду при пошуках роботи чи подальшому професійному розвитку. В цьому плані портфоліо дає можливість роботодавцеві легко проаналізувати підготовку та весь спектр умінь і здібностей студента, створити умови для прийняття оптимального кадрового рішення, оскільки зібрані матеріали допоможуть оцінити навчальні і наукові досягнення, зусилля та прогрес у навчанні студента, його готовність до професійної кар'єри; підкреслити конкурентні переваги претендента на посаду у порівнянні з іншими кандидатами.

Освітнє значення портфоліо полягає в наступному: а) планування і самооцінювання студентом своїх освітніх результатів, досягнень сприяють підтримці і стимулюванню навчальної мотивації, розширенню можливості навчання, формуванню уміння вчитися; б) демонстрація освітніх досягнень сприяє індивідуалізації і персоналізації навчання студента; в) аналіз помилок і досягнень формують унаочнення понять “компетентності” і “некомпетентності” студентів як майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Освітня Великої Британії шукають і впроваджують інноваційні методи, які створюють ефективну модель оцінювання рівня розвитку й знань майбутніх фахівців соціальної сфери. Одним із таких методів є портфоліо, що, по-перше, ефективно вимірює рівень успішності студентів; по-друге, допомагає оцінювати не тільки рівень оволодіння знаннями й навичками, а й професійно необхідними компетентностями; по-третє, дає змогу враховувати індивідуальні особливості студента, ступінь його персонального прогресу.

Портфоліо як один із основних методів оцінювання майбутніх фахівців соціальної сфери дозволяє насамперед вирішити ряд завдань у побудові особистісно-орієнтованого освітнього процесу: фіксує зміни й ріст за певний період часу, підтримує навчальні цілі, заохочує результати студентів та викладачів, розкриває весь спектр виконуваних робіт, забезпечує безперервність процесу навчання, показує діапазон навичок і вмінь.

Проведене дослідження не вичерпує багатоаспектних проблем, пов'язаних із підготовкою майбутніх фахівців з соціальної роботи. Подальшого вивчення потребують питання змісту підготовки соціальних працівників Великої Британії до діяльності з різними категоріями населення.

Література

1. Crisp Beth R. Learning and teaching in social work education: [Textbooks and frameworks on assessment] / Beth R. Crisp, Mark R. Anderson, J. Orme, P. Green Lister. – London: Social Care Institute for Excellence, 2005. – 208 p.

2. Curnock K. Towards Practice Theory: Skills and Methods in Social Assessments / Curnock K., Hardiker P. – London: Routledge and Kegan Paul, 1979. – 276 p.
3. DipSW Rules and Requirements for the Diploma in Social Work / CCETSW. – [2nd ed.]. – Paper 30. – London: Central Council for Education and Training in Social Work, 1992. – 57 p.
4. Doel M. The Practice Portfolio: [research report] / Doel M., Shardlow S. – York: University of Sheffield, 1988. – 61 p.
5. Prospectus: Social Work qualification / Ruskin Anglia University, Institute of Health and Social Care. – Chelmsford: Institute of Health and Social Care, 2006. — 15 p.
6. Prospectus: MSc in Social Work [online] / Bristol University, School for Policy Studies. – Bristol: School for Policy Studies, 2006. – 5 p. – Available from Internet: www.bristol.ac.uk/sps
7. The Requirements for Social Work Training [online] / [ed. J. Smith]. – London: Crown Copyright, 2002. – 20 p. – Available from Internet: www.doh.gov.uk/swqualification.
8. Teaching, learning and assessment of law in social work education / [S. Braye, M. Preston-Shoot, L. Cull and others]. – London: Social Care Institute for Excellence, 2005. – 103 p.
9. Wiedmer T. Portfolios: A means for documenting professional development / T. Wiedmer // Journal of Staff, Program, & Organization Development. – 1998. – № 16 (1). – P. 21-37.

Дудченко І.

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

Ткаченко В.

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

Прун А.

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

УДК 372.853

**ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС
ПРОВЕДЕННЯ ФІЗИЧНОГО ПРАКТИКУМУ**

У статті наведені деякі особливості використання комп'ютерних технологій при виконанні робіт фізичного практикуму. Розглянуті питання підвищення ефективності навчального процесу. Висвітлено погляди науковців різних часів що до впровадження даних технологій. Розкрито технологію використання комп'ютера при проведенні фізичного практикуму.

Ключові слова: *нові інформаційні технології, віртуальні лабораторні роботи.*

Дудченко И.

кандидат физико-математических наук, старший преподаватель
кафедры алгебры Донбасского государственного педагогического
университета

Ткаченко В.

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

Прун А.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВРЕМЯ ПРОВЕДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ПРАКТИКУМА

В статье приведены некоторые особенности использования компьютерных технологий при выполнении работ физического практикума. Рассмотрены вопросы повышения эффективности учебного процесса. Освещены взгляды ученых разных времен относительно внедрения данных технологий. Раскрыта технология использования компьютера при проведении физического практикума.

Ключевые слова: новые информационные технологии, виртуальные лабораторные работы.

Dudchenko I.

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

Tkachenko V.

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

Prun A.

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

USING OF COMPUTER TECHNOLOGY IN TEACHING DURING THE PHYSICAL WORKSHOP

The article describes some features of use of computer technologies at performance of works Physics Workshop. The authors mark out problems of improving the efficiency of the educational process. Highlights the views of scientists from different times in relation to the introduction of these technologies. Discloses the use of computer technology in conducting physical practical.

Keywords: new information technologies, virtual laboratory works.

Постановка проблеми. У системі викладання фізики як навчального предмету склалася тріада: лекції; семінари (або практичні заняття); практикум (або лабораторні заняття).

Призначення практикуму — експериментальне спостереження основних, найбільш яскравих і виразних, фізичних ефектів і вивчення законів, що їх описують. Він виступає одночасно як метод навчання, джерело знань і засіб навчання.

Одним із завдань курсу фізики є — розвиток у студентів узагальненого експериментального вміння проводити природничо-наукові дослідження методами фізичного пізнання (планування експерименту, вибір методу дослідження, вимірювання, обробка та інтерпретація одержаних результатів). Навчальний фізичний експеримент підводить студентів до розуміння сучасних фізичних методів дослідження, формує у них практичні вміння і навички.

Без експерименту немає, і не може бути раціонального вивчення фізики. Одне лише словесне пояснення призводить до формалізму та механічного заучування.

Досвід проведення фізичного практикуму з фізики показує, що виконання і сприйняття студентами лабораторних робіт пов'язане з труднощами демонстрації явищ мікросвіту, або процесів, які швидко протікають, або дослідів з приладами, які відсутні в кабінеті. Цим обмежується можливість доступу студентів до найцікавішого і унікального сучасного устаткування, технічних об'єктів, наукових і технологічних експериментів, які часом викликають найбільше зацікавлення і стимулюють отримання знань. Відсутність наочності викликає у студентів труднощі при вивченні таких фізичних явищ і процесів, тому що вони не в змозі подумки їх уявити.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Впровадженням комп'ютерних технологій у навчальний процес з фізики займалися: О. Бугайов, Є. Коршак, М. Головка, В. Ляшенко, Н. Сосницька, М. Шут та ін. У працях цих вчених розглядаються питання вдосконалення фізичного експерименту засобами комп'ютерної техніки. Проблеми дидактики і методики використання нових інформаційних технологій у процесі навчання фізики у вищій школі розглядаються в роботах Романової О.В. [1], Хуторського А.В. [2] та ін. Аналіз праць присвячених впровадженню у фізичний практикум нових інформаційних технологій виявив, що найбільш складним видом занять у навчальному процесі на базі інформаційних технологій є лабораторна робота. Разом із тим комп'ютерний фізичний практикум, що містить комп'ютерні програми дослідницького характеру, за певних умов, може стати найбільш ефективним.

Мета і завдання. Метою дослідження є розкриття технології використання комп'ютера при проведенні фізичного практикуму.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На відміну від традиційного поділу методів навчання у вітчизняній педагогіці на:

- методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- методи контролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності;
- методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, у практиці навчання існують і інші підходи до визначення методів навчання, які засновані на ступені усвідомленості сприйняття навчального матеріалу. [3]. Серед яких слід виокремити інтерактивні. Істотна різниця інтерактивних вправ і завдань від звичайних у тому, що виконуючи їх студенти не тільки закріплюють вже вивчений матеріал, але й вивчають новий.

Слово "інтерактив" англійського походження, від слів "inter" — разом, "act" — діяти. Інтерактивний — означає здатність взаємодіяти чи перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь-ким (людиною) або чим-небудь (наприклад, комп'ютером).

Для успішної організації навчального процесу педагог завжди знаходиться в стадії пошуку нових форм, методів і засобів подачі матеріалу. В даний час провідне місце займають методи і прийоми навчання, засновані на використанні сучасних інформаційних технологій, що призвело до корінних змін у теорії та практиці навчання. Персональний комп'ютер і Інтернет дуже міцно увійшли в наше життя, а сучасна молодь виявляє до них неабиякий інтерес. І в зв'язку з цим завдання вчителя полягає в тому, щоб і персональний комп'ютер, і Інтернет перетворити у свого безпосереднього помічника.

Згідно Державному освітньому стандарту з освітньої галузі «Інформатика» в середніх навчальних закладах, студенти мають відповідні знання, уміння і навички, необхідні для раціонального використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій при вирішенні задач, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, наданням і передачею.

У зв'язку з впровадженням нових інформаційних технологій у процес навчання суттєво змінюється підхід до лабораторних робіт, виникли нові види лабораторних робіт — віртуальні, інтерактивні лабораторні роботи. Термін "віртуальний" походить від англійського слова "virtual" — схожий, не відрізняється.

Величезну роль в активізації діяльності студентів під час виконання віртуальних лабораторних робіт відіграє пошуковий метод. Студенти не

просто знайомляться з матеріалами робіт, але й займаються активним пошуком наукової інформації. Це досягається шляхом постановки проблемних питань перед виконанням роботи або отриманням певних творчих завдань. Під час проведення лабораторних робіт студенти можуть копіювати матеріали з сайту, записувати тези в свої зошити, робити позначки, переглядати відео фрагменти в Інтернет ресурсах та таке інше.

Крім того студенти можуть використовувати готові програми комп'ютерного моделювання, які дозволяють візуально подати спрощені моделі багатьох фізичних явищ. При цьому можна поетапно включати в розгляд додаткові фактори, які поступово ускладнюють модель і наближають її до реального фізичного явища. Комп'ютер може не тільки створити модель таких явищ, але також дозволяє змінювати умови протікання процесу, "прокрутити" з оптимальною для засвоєння швидкістю. Також комп'ютерне моделювання дозволяє отримувати наочні динамічні ілюстрації фізичних експериментів та явищ, відтворювати їх тонкі деталі, які часто вислизують при спостереженні реальних явищ і експериментів. Деякі моделі дозволяють одночасно з ходом експериментів спостерігати за побудовою відповідних графічних залежностей, що підвищує їх наочність. Розробка до існуючих програм комп'ютерного моделювання запитань, задач і завдань творчого характеру, тестів, сприяє більш глибокому вивченню, узагальненню і закріпленню матеріалу. Таким чином, при використанні віртуальних лабораторних робіт з фізики студенти мають змогу:

- самопідготовки до виконання лабораторних досліджень;
- формування орієнтовних основ діяльності для виконання лабораторних досліджень;
- отримання інформації про фізичний процес і про кількісні значення фізичних величин, що його характеризують (характер їх зміни) – відеофрагменти;
- знайомитись із приладами, які будуть використовуватись в процесі виконання лабораторної роботи;
- перевіряти шляхом тестування ступінь сформованості відповідних практичних умінь і навичок.

Тому використання віртуальних лабораторних робіт ми розглядаємо як підготовчий етап до виконання робіт фізичного практикуму, тобто як підґрунтя для виконання лабораторних робіт з реальними фізичними приладами. Адже лише натурні експерименти дають адекватне уявлення про реальний перебіг фізичних явищ.

Такий діяльнісний підхід до виконання лабораторних робіт дозволяє вирішувати і виховні цілі: формування особистості, здатної орієнтуватися в потоці інформації; розвиток цікавості до фізичних знань, науково - популярних статей, життєвих проблем; усвідомлення студентами ролі

фізики в науці та виробництві, виховання екологічної культури, розуміння моральних та етичних проблем, пов'язаних з фізикою.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Поєднання інформаційно-комп'ютерних технологій (в тому числі і віртуальних лабораторних робіт) з натурним експериментом робить процес навчання і викладання більш цікавим, якісним, результативним. Саме за допомогою такої єдності можна:

- поліпшувати наочність;
- підвищувати інтерес до вивчення фізики;
- формувати вміння студентів отримувати знання самостійно, працюючи з навчальними комп'ютерними програмами, та в мережі Інтернет;
- здійснювати диференційований підхід до студентів при вивченні фізики;
- формувати творчу особистість студентів;
- удосконалювати практичні навички студентів роботи на ПК.

Перспективним, на нашу думку, є упорядкування і систематизація віртуальних лабораторних робіт з фізики.

Література

1. Романова О.В. Інформаційна дидактика і проблема модернізації компонентів навчального процесу у вищій школі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://science.ucoz.ua>
2. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер – 2001. – С. 195 – 204.
3. Методы_обучения [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

Врюкало В.

старший викладач кафедри романо-германських мов Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 378.1:37.034:811.112.2

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто шляхи реалізації завдань морального виховання майбутніх вчителів на заняттях з німецької мови. На думку автора вивчення творів класиків та сучасних авторів німецької літератури сприяє моральному вихованню студентів педагогічних вузів.

Ключові слова: *виховання, моральний, німецька мова, майбутні вчителі.*

Врюкало В.Н.

старший преподаватель кафедры романо-германских языков Горловского института иностранных языков ГВУЗ «Донбасский педагогический университет»

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассмотрено пути реализации задач нравственного воспитания будущих учителей на занятиях по немецкому языку. По мнению автора изучение произведений классиков и современных авторов немецкой литературы способствует моральному воспитанию студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: *воспитание, нравственный, немецкий язык, будущие учителя.*

Vrukalo V.

Senior Lektorer of the Department of Roman-Germanic Languages of Horlivka Pedagogical Institute of Foreign Languages. Donbas State Pedagogical University.

MORAL EDUCATION OF THE TEACHERS-TO-BE DURING THE CLASSES OF THE GERMAN LANGUAGE

The article deals with the ways of bringing up healthy generation of teachers via teaching the German language. The study of the classical German literature as well as the work of the modern German writers promotes moral education of the students of pedagogical educational institutions.

Key words: *education, moral, the German language, student teachers.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим і науковими чи практичними завданнями. Людство вступило в еру «економічної цивілізації», велетенськими кроками розвивається наука та техніка, але це на жаль, веде до кризових ситуацій у державі, різкої поляризації раніш однорідного суспільства, невпевненості у майбутньому, зростанню таких соціальних хвороб, як туберкульоз, СНІД, наркоманія, алкоголізм, руйнуванню системи духовних цінностей, моральному занепаду, росту споживчих настроїв серед молоді, яка не може правильно зорієнтуватися в складних умовах глобалізації та інтеграції суспільства. Саме тому сьогодні постає нагальна потреба під час навчально-виховного процесу в початкових, середніх загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах допомагати молоді формувати чіткі морально-духовні позиції, цінності, усвідомлювати зміст «добра» та «зла», а також сприяти їх розумінню на конкретних прикладах відповідно до тематики дисциплін, які вони вивчають.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми морального розвитку, виховання та вдосконалення особистості турбували суспільство

в усі часи. Питанням морального виховання приділяли велику увагу класики педагогіки Я.А.Коменський, І.Г.Песталоцці, І.Ф. Гербарт, К.Д.Ушинський, В.О. Сухомлинський та багато інших. Теоретичні та практичні засади виховання моральних якостей особистості висвітлено у педагогічних дослідженнях Ю.К. Бабанського, І.Д. Беха, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, М.Й. Красовицького, Б.Т. Ліхачова, О.В. Сухомлинської, П.О. Щербаня, Н.Є. Щуркової та інших. Проблеми морального виховання майбутніх вчителів присвячені дисертаційні роботи М.С. Гордої, Л.Ю. Москальової.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена означена стаття. Разом з тим, у працях сучасних педагогів недостатньо вивченими, на нашу думку, залишаються питання морального виховання майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки з німецької мови.

Формулювання цілей статті: Мета статті - розкрити шляхи реалізації завдань морального виховання майбутніх вчителів на заняттях з німецької мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання про вирішальну роль морального виховання в розвитку та формуванні особистості усвідомлювалося в педагогіці з давніх часів. Серед педагогів-класиків минулого найбільш повно та ярко характеризує роль морального виховання в розвитку особистості К. Д. Ушинський. Він стверджував що «...моральний вплив становить головне завдання виховання, значно важливіше, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови знаннями і роз'ясненням кожному його особистих інтересів» [7, с. 431].

За визначенням І.В. Блауберга, моральність – це норми, принципи, правила поведінки людей, а також саме людська поведінка (мотиви вчинків, результати діяльності), почуття, судження, в яких виражається нормативна регуляція відношень людей один до одного та з суспільним цілим (колективом, класом, суспільством). Моральність виступає як регулятор взаємовідношень людей. Керуючись моральними нормами особистість тим самим сприяє життєдіяльності суспільства. В свою чергу, суспільство, підтримуючи чи розповсюджуючи ту чи іншу мораль, тим самим формує особистість згідно зі своїм ідеалом. Мораль, як форма суспільної свідомості, є породженням суспільних відношень в кінцевому рахунку відзначається суспільним буттям, матеріальними умовами життя людей. В моралі відображається цілісне розуміння сенсу життя, місця і роді людини в суспільстві [3, с. 218].

Педагог М. Й. Боришевський головним критерієм моральності вважає безкорисливість вчинку людини, особистість діє морально, якщо вона орієнтується не лише на власні інтереси чи потреби [1, с. 3].

Спираючись на вказані погляди і висновки філософів, науковців, педагогів зрозуміло, що в різні історичні часи освіта була і є одним із найважливіших джерел навчання, виховання, культури, моральності. В сучасній педагогічній науці головним є «напрямок духовно-морального виховання з орієнтацією на особистість як головну цінність виховання; на визнання унікальності, своєрідності кожної дитини, її духовного внутрішнього світу, гуманізм, повагу до гідності й прав дитини на свободу, щастя, всебічний розвиток, прояв її здібностей як основи всього навчально-виховного процесу» [6, с. 3]. Він ліг в основу державної політики в галузі освіти, реформування й модернізації освітнього простору, Національної доктрини розвитку освіти. Науково-методичне обґрунтування та науково-методичний супровід сучасної освіти лежать саме в гуманістично-антропологічній, особистісно орієнтованій спрямованості, а саме на розвиток культури особистості, її духовного світу, що розглядається як багатство інтелектуального, морального, й емоційного потенціалу особистості. О.В. Сухомлинська вважає, що «педагоги повинні більше звертати увагу на єдність і цілісність педагогічного процесу, де виховна складова має посідати не менше, а може, й більше значення, ніж освітня, так як знання несуть у собі великий духовно-ціннісний потенціал. І від вибору змісту навчальних предметів, їх ціннісно-сміслового наповнення залежать формування світоглядних позицій дітей і молоді [6, с. 4].

Моральне виховання дітей у педагогічній літературі тлумачиться як цілеспрямований процес організації та стимулювання їхньої різнобічної діяльності і спілкування, спрямований на оволодіння моральною культурою поведінки, ставленням до навколишнього світу [2, с. 254]. Завдання морального виховання А.І. Кузьмінський та В.Л. Омеляненко вбачають в «оволодінні нормами і правилами моральної поведінки, формуванні почуттів та переконань, виробленні умінь і навичок моральної поведінки, адекватної поведінки у процесі суспільних відносин» [4, с. 265].

Одним із засобів розв'язання завдань морального виховання визначають художню літературу. Найпершим завданням викладача є практична реалізація виховного потенціалу засобу, обраного ним для досягнення цілей фахової підготовки.

Ми вважаємо, що художня література є одним із найбільш ефективних засобів морального виховання майбутніх учителів іноземної мови та зарубіжної літератури. По-перше, вона забезпечує освітян необхідними знаннями про сутність моральних якостей, «розвиваючи у студентів здатність мислити, аналізувати, оцінювати, збагачує духовну та чуттєво-емоційну сферу майбутніх фахівців. По-друге, зарубіжна література надає студенту

унікальну можливість зрозуміти, чи відповідає його життя та діяльність загальнолюдським нормам та цінностям» [4, с. 95].

Ми розглянемо можливості використання художніх творів німецьких письменників для реалізації завдань морального виховання майбутніх вчителів в межах фахового навчального предмету «Німецька мова».

Перш за все треба звернутися до творів класика німецької літератури І. В. Гете. Вивчаючи життя та творчість І. Гете потрібно звернути увагу на те, що кожна людина, чи це князь або звичайна людина, чи це поет або актор, зобов'язаний виконувати свій обов'язок, йти за своїм покликанням і тим самим служити людям, покращувати життя і прикрашати землю. Поняття обов'язку є центральним у системі його моральних орієнтирів. Це можна побачити, вивчаючи й аналізуючи під час занять трагедію «Егмонт», де головний герой всупереч своїй волі покликаний очолити боротьбу країни за свою незалежність. Читаючи поему «Герман і Доротея», студенти засвоюють зміст таких моральних якостей, як почуття власної гідності, доброзичливості, краси й працьовитості. Життя Германа і Доротеї дивовижно гармонійне, тому що за будь-якої важкої ситуації вони йдуть за велінням своїх добрих сердець. Звичайно на прикладі життєвого твору Гете «Фауст» студенти простежують найважливіші властивості людської натури, невдоволення досягнутим і прагнення до ідеалу.

На заняттях з домашнього читання протягом семестру студенти опрацьовують кримінальні новели Фрідріха Дюрренматта «Суддя та його кат» і «Аварія». Автор у першій новелі шукає не стільки злочинця, скільки показує негативні моральні людські якості: продажність, кар'єризм, залежність від влади і грошей. У другій показує звичайну людину Трапса, який не без задоволення бачить у собі самовпевненого цинічного супермена, котрий сміливо порушує норми моралі й здатний вирішувати чужі долі. Студенти з задоволенням читають ці новели, виражають свої думки, дискутують, аналізуючи образи головних героїв.

Актуальними та змістовним, на наш погляд, є також оповідання Ганса Фаллади, героєм яких є «маленька людина», якій доводиться кожний день вирішувати проблеми, що стали перед багатьма пересічними німцями, що були приголомшені інфляцією та безробіттям. І повість Крісті Вольф «Розколоте небо», де авторка метафорично показує кордон, який поділив не лише німецьку землю на дві держави, а й пройшов через душі людей, через їхню свідомість. На прикладі цих творів студенти дискутують про необхідність в нашому житті гуманізму, чесності, працелюбності, доброти, поваги до батьків, чуйності, милосердя, справедливості, тих якостей, які в наш час дискредитуються.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок, у даному напрямку. Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства

моральне виховання молоді є одним із головних завдань вищої школи. Ефективне вирішення якого можливе на заняттях з фахових дисциплін, зокрема німецької мови. Подальші дослідження планується провести у напрямку реалізації завдань екологічного виховання на заняттях з фахової дисципліни «Німецька мова».

Література

1. Боришевський М. Й. Вчинкова життєсфера особистості / М. Й. Боришевський // Шкільний світ. – 2006. – №7. – С.3 – 12.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр «Академія», 2001. – 576 с.
3. Краткий словарь по философии. Под. общ. Ред. И. В. Блауберга, И. К. Панилина. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1989. – 431с.
4. Кузьмінський А. І. Омеляненко В. П. Педагогіка : Підручник / А. І. Кузьмінський, В. П. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447с.
5. Мацько Д.С. Педагогічні умови формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури / Д. С. Мацько // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. – К. : Міленіум, 2007. – С. 93 – 100.
6. Сухомлинська О. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 2 – 7.
7. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – М.: «Просвещение», 1968. – 557с.

Kiselyova O.

senior teacher of the Foreign Languages Department in Donbas Teacher Training University

UDC 811.111'25

POLITICAL REALIA AND THEIR TRANSLATION AS REFLECTED IN NEWSPAPER ARTICLES

The article researches different aspects of interpretation and translation of political realia as they are reflected in the newspapers issued in Ukraine, Russia and Great Britain. Some ways of rendering Ukrainian political proper names into English are suggested. The problem of abbreviated names is also researched. The translation of noun and compound phrases as well as phraseological expressions is touched upon. A special emphasis is given to rendering the newspaper headlines where the problem of grammar tenses is quite urgent. The article may be useful for teaching theory and practice of translation.

Key words: *political realia, word-for-word translation, transliteration, imagery, termosystem, headline.*

Кісельова О.

старший викладач кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

ПОЛІТИЧНІ РЕАЛІЇ ТА ЇХ ПЕРЕКЛАД У ГАЗЕТНИХ СТАТТЯХ

У статті розглядаються способи та методи перекладу політичних термінів та реалій, які використовуються у англомовних газетах України, Росії та Великої Британії. Автор вважає газетний матеріал необхідним джерелом автентичної лексики, що допомагає вивченню англійської мови. Зміст статті присвячено пошуку найбільш коректного еквіваленту у перекладі для збереження авторського стилю. Найбільша увага приділяється політичному вокабулу, який увійшов у буття у новітній українській історії. Запропоновано декілька способів перекладу українських власних імен, в тому числі, скорочень. Значне місце у статті займає пошук еквівалентного перекладу іменних та ускладнених словосполучень, фразеологізмів, які потребують збереження місцевого колориту та стилю автора. Особливий наголос має проблема перекладу газетних заголовків, де завжди виникають питання граматичного часу, еліптичних речень та риторичних запитань. Стаття може бути корисною для викладання теорії і практики перекладу.

Ключові слова: *політичні реалії, дослівний переклад, транслітерація, образність, термосистема, заголовок.*

Киселёва Е.

старший преподаватель кафедры иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета

ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ И ИХ ПЕРЕВОД В ГАЗЕТНЫХ СТАТЬЯХ

В статье рассмотрены способы перевода политических терминов и реалий, используемых в англоязычных газетах Украины, России и Великобритании. Содержание статьи посвящено поиску наиболее точного эквивалента в переводе для сохранения авторского стиля. Предлагается несколько способов перевода собственных имён, сокращений, именных и комбинированных словосочетаний, фразеологизмов. Особое место занимает проблема газетных заголовков, где остро стоит вопрос употребления грамматического времени. Статья может быть полезной для преподавания теории и практики перевода.

Ключевые слова: *политические реалии, дословный перевод, транслітерація, образность, термосистема, заголовок.*

The general problem of the research. Teaching foreign languages is impossible without using the authentic newspaper stuff which is closely connected with contemporary events in the country and abroad. The language of newspapers has always been a reflection of a community's up-to date political,

economic, cultural and moral condition. Having found herself in the process of developing democratic forms of existence Ukraine has for several years been the chief newsmaker of a number of foreign newspapers. So, the terminology of the Ukrainian political language has enriched itself considerably. A row of election campaigns gave rise to active translation process both from Ukrainian into English and from English into Ukrainian.

Recent researches of the problem. The recent research works of Ukrainian and Russian scholars in the field of translation (I.V. Korunets', V.I. Karaban, C.Y. Maksymov , L.M. Chernovaty, A.P. Chuzhakin, K.V. Petrenko) have given a wide ground for further investigations in different layers of lexis both English and Ukrainian or Russian. The relevance of our research is conditioned by the active political life in Ukraine which is reflected in the newspapers of the world. The Ukrainian realia are rather fresh for the world and sometimes translators are the very people who introduce the country to the global society. It makes the process of translation quite a piece of responsibility which requires proper ways and methods.

The objectives of the article. The objective of our research is to formulate some ways and methods of translating the political realia of Ukraine's political life into English making them understandable for foreign readers. Another task is to interpret some political terms and expressions used in English newspapers so that they could be used for the newspaper vocabulary of Ukrainian newspaper language.

The main body. Newspaper lexis, being rather bright and emotive though has also some features peculiar for the scientific prose. Here we point out the termosystems concerning politics, economy, business. Newspaper materials include polysemantic terms, terms-synonyms, abbreviated terms and appellations [2,118].

The political terms of Ukrainian newspapers involve a number of proper names which can also be regarded as realia. Being translated from Ukrainian they underwent transliteration, word-for-word translation, abbreviated transliteration, etc. Word-for-word translation is widely used in rendering the names the names of political parties, and blocs, institutions and companies,

e.g. Партія регіонів – the Party of Regions, Радикальна партія України – the Radical Party of Ukraine, Комуністична партія України – the Communist Party of Ukraine, партія Наша Україна – Our Ukraine party.

There are also attributive noun groups which are frequently translated with the help of the genitive case,

e.g. Народна самооборона – People's Self-Defense, Народна опозиція – People's Opposition.

Abbreviated names are sometimes transliterated,

e.g. БЮТ – ВуиТ, Блок ПОРА-ПРП – bloc PORA-PRP, etc.

The majority of abbreviations being translated from Ukrainian into English correspond to their word-for-word translation's initial letters,

e.g. Центральна виборча комісія (ЦВК) – the Central Election Commission(CEC), Фонд державного майна (ФДМ) – State Property Fund (SPF).

However the translation of English abbreviations into Ukrainian may use transliterations which only retain the phonetic image of the term having nothing in common with the verbal translation of it.,

e.g. ОПЕК – ОПЕК (the organization of Petroleum Exporting Countries – Організація країн експортерів нафти).

There is also a tendency to retain some Ukrainian realia in the form of abbreviations based on the traditional transcription,

e.g. the security service of Ukraine – SBU (not SSU).

The translation is performed on the analogy with the former KGB to preserve the local colouring.

Sometimes the abbreviated appellation may have more constituent words than the initials stand for. The translation tends to preserve the original size of the term,

e.g. MAP (Membership Action Plan) – ПДЧ (план дії щодо членства в НАТО).

The survey of newspapers published in Ukraine gives a certain idea of newspaper terminology which abounds in foreign words and expressions becoming customary for Ukrainians,

e.g. exit poll – екзит пол, quarum – кворум, etc.

Nevertheless great interest is being called out by phraseological expressions which are traditionally numerous in newspaper articles,

e.g. seesaw battle of lawsuits – битва судових позовів, dead hit race – гонитва на виживання, to sell at a pittance – продавати за безцінь, to flex the (political) muscle – розім'яти (політичні м'язи), etc.

Very often the translation of such expressions fails to render the imagery of it. So, in “seesaw battle of lawsuits” – «битва судових позовів» - the imagery of a seesaw with each side taking an upper hand in turn is lost in the translation. In “fire sale price” – «ні по чому, за безцінь» - the image if a fire sale cannot be rendered by an equivalent idiomatic expression.

Quite frequently we come across synonymic expressions within one termosystem,

e.g. дострокові вибори – pre-election, pre-time election, snap election, off-year election; фальшування голосування- falsification of the voting, fraud voting, rigged voting; державна власність – state property, state asset; об'єднане підприємство – joint venture, blocking stake, etc.

The choice of the equivalent is determined by the context and the individual style of the reporter.

Compound terms consisting of several nouns generally used in appellations present a certain difficulty in translation. It may be connected with the choice of the part of speech, for the Ukrainian equivalent may not include only nouns like the English original,

e.g. the Odessa Portside Plant – Одеський припортовий завод, the Nicopol Ferroalloy Plant – Нікопольський феросплавний завод.

More problems come out with the word order in the translation of noun phrases,

e.g. The State Property Fund – Фонд державного майна, Vanco Energy Co. – Енергетична компанія «Венко».

The compound phrases very often require additional words for the faithful translation,

e.g. secret ballot survey technic – технічні засоби спостереження за таємним голосуванням, fund-raising event – благодійна акція з метою збору коштів, once-a-year-carol-singer – виконавець різдвяних пісень, які співають один раз на рік.

On the other hand some extended newspaper terms may be contracted,

e.g. The Committee of Voters of Ukraine – комітет виборців України.

The name of the social body mentioned in the beginning of the article may be contracted to one word “Committee”. This feature of the newspaper style in English newspapers can find the correspondence in the Ukrainian translation. The newspaper style and the scientific style having much in common differ greatly in the flexibility of handling terms [2,129]. Omission of words in scientific terms is extremely unfavourable.

Publicistic and newspaper texts have distinct features of their own, the main of which are as follows: brevity of expression; use of personal comment; careful paragraphing; strong logical and emotional argumentation; extensive use of comparison and simile, epithets, metaphors, etc. [3,287]. Publicistic and newspaper texts can also be translated only by way of reaching equivalence in the target language at the denotative, structural, stylistic and pragmatic levels of the source language text [4,424].

The author’s (personal) attitude towards the events described articles is by our opinion the most difficult point of translation. Rendering ironical statements which may include poetic words, quotations or sarcastic phraseological expressions requires much imagination and good background knowledge of the events from the translator.

e.g. fringe parties – дрібні партії, tug of war – перетягування канату, fraud fears – побоювання фальшувань, fancy price – занадто дорога ціна, lustr

sum – значна сума, *to climb to power* – дертися до влади, *race for power* – боротьба за владу, *election watchdog* – сторожовий пес виборів, etc.

The translation of such phrases often fails to render the metaphorical imagery and thus neutralizes the emotiveness.

Newspaper headlines stand out as a special problem for discussion and research. Being arranged in the way which aim is to maximum readers' attention headlines have a specific syntactic structure. It makes possible conveying much information in a short word combination. This combination maybe defective and lack some grammatical structural parts like auxiliaries, linking verbs, articles, etc.

e.g. *Russia Mourning. Russia Replacing Anti-Pirate Ship off Somalia.*

Both sentences lack "is" in the Present Continuous structures. Still the translator cannot mix up this structure with combinations of noun + participle type: «Росія сумує», not «Росія сумуюча», «Росія відводить анти-піратський човен від берегів Сомалі».

The Present Continuous structures are understood without auxiliaries in headlines while other tenses are indicated either by appropriate suffixes or auxiliary verbs,

e.g. *Illegal Rally Threatened for City Center.* – Несанкціонований мітинг загрожував центру міста.

Naturally, the Ukrainian translation uses the past tense.

e.g. *Does the United States Expect a New War?* – Сполучені штати чекають на нову війну?

No mistake is possible here in the translation of the Present Indefinite tense as the auxiliary "does" manifests it. But sometimes the transformation of tenses is needed, especially in cases when no continuation of action is supposed,

e.g. *Fighter Jet Crashed in San Diego.* – В Сан Дієго розбився реактивний винищувач.

The Present Indefinite tense is commonly used in headlines to describe the events of the recent past and, besides, to impress the reader drawing the events nearer to him [2, 121].

Not infrequently are rhetorical questions used for headlines,

e.g. *Fuel Output Cuts Near?*- Скорочення виробництва пального наближається?

The predicative constituent "are" is omitted here but it can easily be restored. The question may turn into a statement by a mere replacing of the question mark with a full stop or an exclamatory mark. In order to make this question more emphatic we may also use a phraseological expression in translation: *Скорочення виробництва пального не за горами?*

Elliptical sentences which occur rather frequently in newspaper headlines can include infinitive phrases,

e.g. West to Build New Bridges with Moscow to Afganistan. New Patriarch to be Elected on January 29.

Since no identical infinitival equivalent is possible in Ukrainian the translation is performed by impersonal sentences or noun phrases, or passive constructions,

e.g. Нові мости збудують на Заході до Афганістану. Вибори нового патріарха заплановано на 29 січня.

Thus, infinitival constructions are mostly used to express the future events, plans relating to future. The rendering of such constructions is supposed to opt among the relevant equivalents in the target language.

Conclusions and perspectives. Having worked up a number of the Kyiv Post, Moscow News and Financial Times issues we come to the conclusion that the translation of newspaper materials gives a far-going perspective for the research. It incorporates the skill of both translation and interpretation. The further investigation of mass media lexicon presupposes the close study of stylistic layers used by newspapers both in Ukraine and abroad as well as syntactic means of rendering the newspaper stuff into a target language.

References

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод./Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975 – 240 с.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990 – 253 с.
3. Galperin I.R. / Stylistics/ / I.R. Galperin - М. : Высшая школа, 1971 – 567с.
4. Korunets' I.V. Theory and Practice of Translation / I.V. Korunets', - Вінниця: Нова книга, 2003 – 448 с.
5. Kyiv Post newspapers, 2008 – 2012.
6. Moscow News newspapers, 2008 – 2012.

Ночовка О.

старший викладач кафедри музики і хореографії Донбаського державного педагогічного університету

УДК 378.011.3:37.041

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДВОПРОФІЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ТА «МУЗИКА» (ПОРУШЕННЯ ПИТАННЯ ТА ОГЛЯД ЛІТЕРАТУРИ)

У статті порушено питання самоосвітньої діяльності студентів факультетів підготовки вчителів початкових класів із додатковою спеціальністю «музика». Автором здійснено огляд останніх вітчизняних та зарубіжних наукових праць з педагогіки, психології, методики викладання та теорії музики, де проаналізовано психолого-дидактичні та

методико-дидактичні напрями, у межах яких досліджується проблема самоосвітньої діяльності студентів двопрофільних спеціальностей.

Ключові слова: самоосвітня діяльність, двопрофільна спеціалізація, професійна підготовка, учитель початкових класів та музики.

Ночёвка О.

старший преподаватель кафедры музыки и хореографии Донбасского государственного педагогического университета

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ДВУПРОФИЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И «МУЗЫКА» (постановка вопроса и обзор литературы)

В статье поднимается вопрос о самообразовательной деятельности студентов факультетов подготовки учителей начальных классов с дополнительной специальностью «музыка». Автором был выполнен обзор современных отечественных и зарубежных научных работ по психологии, педагогике, методике преподавания и теории музыки, где проанализированы психолого-дидактические и методико-дидактические направления, в рамках которых исследуется проблема самообразовательной деятельности студентов двопрофільних спеціальностей.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, двупрофільная спеціалізація, професійна підготовка, учитель начальных классов и музыки.

Nochevka O.

Senior lecturer of the music and choreography department of Donbas State Pedagogical University

SELF-REGULATED LEARNING OF THE STUDENTS OF THE TWO-PROFILE-BASED OCCUPATIONS: «PRIMARY EDUCATION» AND «MUSIC» (problem issue and literature review)

The article deals with the problem of self-regulated learning of the primary education faculty with the additional occupation of «music». The author provides an in-depth review of the modern Ukrainian and foreign psychological, pedagogical, music theory and methodology scientific works as well as the analysis of the psychological-didactic and methodology-didactic trends, according to which the problem of self-regulated learning of the two-profile-based occupation students is investigated.

Key words: self-regulated learning, two-profile-based occupation, professional education, primary school and music teacher.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У межах директиви Болонського процесу в українському освітньому просторі виділилася низка тенденцій щодо підвищення рівня

конкурентоспроможності, мобільності майбутніх фахівців вищих педагогічних навчальних закладів, а саме введення нових двопрофільних спеціальностей. Так, студенти факультетів підготовки вчителів початкових класів отримали можливість опанувати додаткову спеціальність учителя музики, що безумовно підвищило кількість зацікавлених абітурієнтів та надало більше шансів для працевлаштування та самореалізації майбутніх педагогів. Але разом з тим злиття двох комплексних навчальних планів перевантажило учбовий процес, що вимагає від викладачів пошуку нових ефективних технологій навчання.

Необхідно окремо наголосити, що оволодіння музичною професією має свою специфіку. Ураховуючи той факт, що музика є високим мистецтвом, опанування ним вимагає від самих студентів глибинної самовідданості, старанності, креативності та постійної додаткової самостійної практичної роботи. Отже, специфіка предмету вимагає пошуку ефективних педагогічних технологій і методів виховання висококваліфікованих кадрів, які б були повністю підготовлені до самостійної музичної та освітньої роботи в загальноосвітній школі. На нашу думку, одним із шляхів подолання цієї проблеми є залучення студентів до активної самоосвітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Різним аспектам питання самоосвітньої діяльності студентів присвячено значну кількість науково-педагогічних праць: історико-педагогічний аналіз проблеми (С. Гергуль, А. Добридень, Г. І. Дудчак, А. О. Клочко та ін.); теоретико-методологічна база (В. А. Корвяков, Л. О. Скопцова, К. В. Завалко та ін.); психологічний аспект (С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, І. С. Кон та ін.); формування професійної компетенції та готовності до професійної діяльності (В. В. Серіков, В. О. Сластенін, І. О. Редковец, В. І. Данильчук та ін.); загальнодидактичні основи самоосвіти (С. І. Архангельський); характеристика функцій самоосвітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів (О. Б. Щолок); формування вмінь і навичок самоосвітньої діяльності студентів у процесі виконання учбово-творчих завдань (Т. П. Лізнева, О. Ю. Теплова).

Безпосередньо до питання самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя музики звертається Г. В. Яківчук, який розглядає самоосвіту як одну із головних умов виховання особистості педагога-музиканта. Спираючись на наукові доробки М. Г. Галузінської щодо рівнів сформованості самоосвіти, Н. В. Бухлової щодо компонентного змісту поняття «самоосвіти» та слухних зауважень О. П. Рудницької щодо мистецької освіти, дослідник розробляє алгоритм самоосвітньої діяльності

студентів мистецьких факультетів. Так, за Г. В. Яківчуком, найефективнішим видом самоосвітньої діяльності майбутніх учителів музики є функціонування творчих студентських колективів, де кожен має можливість підвищувати свою професійну та педагогічну майстерність. «Тобто майбутній учитель музики самостійно (тут також спрацьовує алгоритм самоосвітньої діяльності) готує музичний твір (робить обробку, аранжировку або створює власний твір) і виступає в ролі керівника колективу, та головне в такій діяльності не цінність самого музичного твору..., а самоствердження студента, його ролі як диригента, керівника, організатора» – наголошує автор [4, с. 364].

Нарікають на наявні проблеми професійної спрямованості викладання музичних дисциплін в умовах двопрофільної підготовки майбутніх учителів та підіймають питання самоосвіти у своїх статтях В. В. Мішеченко та Н. М. Попович [2, с. 198; 3, с. 6]. Попри той факт що зазначена проблема не є новою для педагогічної науки, дотепер у вітчизняній педагогічній літературі майже не висвітлено досвід сучасних зарубіжних дослідників щодо цього питання.

Формулювання цілей статті. Мета нашої статті – здійснити огляд наукових праць з педагогіки, психології, методики викладання та теорії музики сучасних західноєвропейських та американських учених, у яких проаналізовано психолого-дидактичні та методико-дидактичні напрями дослідження самоосвітньої діяльності майбутніх учителів музики. Досягнення мети передбачає розв’язання поставлених нами завдань, а саме: 1) визначити особливості психолого-педагогічних концепцій розвитку самоосвітньої діяльності студентів-музикантів; 2) вивчити зарубіжний методичний досвід залучення майбутніх учителів музики до активної самоосвітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Навчити студента самоосвітньої діяльності майже неможливо – це має бути внутрішня потреба індивідуума. Такого вміння студент набуває виключно самостійно, випробовуючи різні моделі поведінки в конкретній предметній сфері. Сам учбовий процес, який має вмотивовувати студентів до безперервної самоосвітньої та творчої діяльності, не є визначальним у комплексному та складному процесі спонукання до самоосвіти.

Майже аксіомою стало твердження Г. М. Ципіна про те, що головному й основному в мистецтві навчити неможливо, можна тільки навчитися: «у творчих професіях відповідно до їхньої природи має значення не стільки навчання, скільки самонавчання, не стільки освіта, навіть блискуча та всебічна, скільки самоосвіта» [5, с. 26].

Зазначена теза дійсно є аксіоматичною, бо основна робота студентів-музикантів над удосконаленням своєї техніки, навичок, майстерності проходить поза межами вищого учбового закладу, без контролю викладача. Спрямовуючи індивідуальну та групову самостійну роботу студентів, навіть досвідчений викладач має мінімальне уявлення про індивідуальну техніку самостійної підготовки студентів, про методи та стиль їхньої роботи, про часові межі, соціальні та побутові умови, ступінь мотивації, концентрації уваги та самовідданості справі, тобто викладач оцінює студента вже за наявним результатом.

Сучасні американські дослідники Н. Баррі та С. Халлам наголошують на тому, що саме для музикантів-методистів та професійних музикантів важливим є намагання зрозуміти ті процеси та методи, за допомогою яких студент перетворюється в самодостатнього учня-музиканта [6, с. 154]. Зокрема, студенти-інструменталісти витрачають чимало часу на самопідготовку поза учбовим закладом, але без педагогічного супроводу цього процесу їхня самостійна робота навряд чи з часом перетвориться на безперервну самоосвітню діяльність. Принципова відмінність між самоосвітою та [самостійною роботою](#), за А. О. Клочко, полягає в тому, що в процесі самоосвітньої діяльності особистість є суб'єктом своєї діяльності в досягненні самостійно визначених цілей, які і складають головний мотив самоосвітньої діяльності; під час самостійної роботи цілі перед особистістю ставить керівник. Самоосвіту не можна ототожнювати з самостійною роботою, але самостійна робота є одним із засобів самоосвіти [1, с. 4].

Розробляючи концепцію самоосвітньої діяльності студентів-музикантів західноєвропейські вчені Дж. А. Слобода, Дж. В. Девідсон, М. Дж. А. Хоу та Д. Мур дійшли висновку, що теоретичним ядром самоосвітньої діяльності успішних професійних музикантів, її головною передумовою є процес саморегуляції особистості [13, с. 291]. Теоретична модель саморегуляції, яку розглядають американські учені, сягає корінням у соціальну когнітивну теорію А. Бандури. Розглядаючи запропоновану модель через призму когнітивістики, основним завданням дослідників було – проаналізувати в який спосіб та якою мірою впливають на процес самоосвітньої діяльності індивідуальна перцепція особистості, її оточення та індивідуальна поведінка. Тож, самоосвітня (саморегулятивна) діяльність студентів відрізняється від інших теоретичних моделей навчання перш за все тим, що вона конструє та описує процес самонавчання виключно з позиції студента [13, с. 298].

Звертаючись до зарубіжного дослідницького досвіду з цього питання, деякі вчені, зокрема Дж. Е. Макферсон, Б. Дж. Ціммерман, виділяють шість основних факторів розвитку самоосвітньої діяльності

серед студентів-музикантів, а саме: *мотивація, метод, тайм менеджмент, модель поведінки, фізичне навколишнє середовище та соціальні фактори* [9, с. 329; 14, с. 663]. Учені розглядають мотивацію як сукупність самовизначень студента щодо власної учбової ефективності. Так, концептуальне поняття «самоефективність», запропоноване А. Бандурою, є основоположним компонентом мотиваційного фактору самоосвітньої діяльності, бо відчуття самоефективності сприяє підвищенню самооцінки та має безпосередній зв'язок із цілеспрямованістю, наполегливістю та докладанням зусиль для досягнення майстерного виконання того чи іншого музичного твору [14, с. 664].

Спираючись на дослідження П. Мікші щодо репетиційних навичок та компетенції студентів-музикантів, категорія самоефективності має безпосередній взаємозумовлений вплив на вибір стратегій самопідготовки та на модель поведінки в практично-учбовій діяльності. Так, студенти з більш розвиненою саморегуляцією володіють ширшою технікою самонавчання: велика кількість повторень музичного твору, репетиції великих частин музичного матеріалу, варіація темпу виконання із уповільненням на складних частинах, багаторазове повторення частин твору, де трапляються помилки, аналіз помилок на всіх рівнях, індивідуальна техніка запам'ятовування тощо. Але головне, на думку вченого, що така діяльність характеризується постійним фокусуванням на завданнях, високою концентрацією уваги та повною усвідомленістю процесу самопідготовки, що свідчить про метакогнітивний рівень діяльності особистості [10, с. 324].

Дослідженням проблеми мотивації до самоосвітньої діяльності студентів-музикантів також займалися Д. Л. Хаманн і К. П. Шмідт, які розглянули мотиваційні орієнтири студентів як особистісну потребу індивідууму; У. Чибатарі, П. Мікша, які визначили мотивацію як спробу задовольнити особистісне покликання [8, с. 61–63; 12, с. 11; 7, с. 43; 10, с. 323–324].

Другий компонент самоосвітньої діяльності – *метод*, за визначенням Дж. Е. Макферсона і Б. Дж. Ціммермана, охоплює індивідуальні стратегії проблемно-орієнтованого навчання та самоінструктування, тоді як *модель поведінки* має справу із здібностями особистості до саморефлексії, самооцінювання та моніторингу власного учбового процесу. Компонент *тайм менеджменту* безпосередньо відображає ступінь концентрації, фокусування на завданні, планування та ефективність використання учбового часу [9, с. 331].

Два останні компоненти в структурі – *фізичне навколишнє середовище* (умови, у яких відбувається самоосвітня діяльність) та *соціальні фактори* (оточення), хоча дуже часто знаходяться поза

контролем студента, є також важливими. Хоча, на думку П. Мікші, фізичне навколишнє середовище не є вирішальним у процесі самонавчання. У моніторингу самоосвітньої діяльності студентів-інструменталістів учений не використовує зазначений параметр через такі причини: 1) багато студентів не мають можливості змінити або контролювати побутові умови; 2) немає досконалої психометричної шкали вимірювання відсутності або наявності подразників уваги; 3) попередні дослідження виявили, що вплив цього параметру є дуже незначним [10, с. 326].

Спираючись на запропоновану модель самоосвітньої діяльності, за Б. Дж. Ціммерманом, П. Пінтріх, Д. Сміт, Г. Гарсія, В. МакКічі розробили комплексне психолого-педагогічне діагностичне анкетування для студентів «Мотиваційні стратегії самоосвітньої діяльності», яке в адаптованому вигляді з метою виявлення ступеня дієвості факторів самоосвітньої діяльності для студентів музикантів-інструменталістів коледжів використав П. Мікша [11, с. 810; 10, с. 326]. У процесі анонімного анкетування (63 студента першого курсу) виявилось, що за ступенем дієвості найвагомішими виявилися такі фактори самоосвітньої діяльності студентів музикантів-інструменталістів: самоефективність як складова мотивації, метод у поєднанні з моделлю поведінки, тайм менеджмент і соціальний вплив [10, с. 332].

Б. Дж. Ціммерман та М. Кампіло дослідили механізм поступового переходу від освіти до самоосвітньої діяльності студентів, що складається з трьох фаз та субпроцесів, які взаємодоповнюють та переходять один в одного. Так, перша фаза попереднього роздуму включає два субпроцеси: аналіз завдання (визначення мети, стратегічне планування) та мотиваційні орієнтири особистості (сподівання на успіх, зацікавленість, дотримання поставлених цілей та орієнтація на єдину учбову мету). До другої фази – фази виконання – учені віднесли самоконтроль, що реалізується за допомогою уваги, самоспрямування або самостійного інструктування, зосередження уваги, дотримання стратегій поставлених завдань, та самоспостереження (запис виконання). Третя фаза – фаза саморефлексії – поєднує самоаналіз (самооцінка) та реакцію на самостійне виконання (особисте задоволення чи незадоволення), самокритичність [15, с. 67].

Висновки й перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Незважаючи на стислий огляд зарубіжних психолого-педагогічних концепцій, маємо відзначити їхню цінність у дослідженні проблеми залучення студентів-музикантів до самоосвітньої діяльності. Спираючись на ті наукові матеріали, з якими нам довелося познайомитися, необхідно зазначити, що питання самоосвітньої діяльності розглядається американськими та західноєвропейськими вченими здебільшого на прикладі музично-педагогічних факультетів консерваторій, а не в межах

двопрофільної спеціалізації. Особливу увагу слід приділити методичній розробці П. Мікші щодо моніторингу наявних перепон у процесі опанування самоосвітньою діяльністю майбутніх музикантів-інструменталістів, на основі якої в подальшому нами заплановано вивчити специфіку мотиваційних орієнтирів студентів факультетів підготовки вчителів початкових класів з додатковою спеціальністю «музика».

Література

1. Ключко А. О. Самоосвітня діяльність учителя як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / А. О. Ключко. – Режим доступу : <http://archive.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-3/07kaoypp.htm>
2. Мішедченко В. В. Проблема професійної спрямованості викладання музичних дисциплін в умовах двопрофільної підготовки майбутніх учителів / В. В. Мішедченко // Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – Глухів, 2008. – Вип. 12. – С. 199–203.
3. Попович Н. М. Зміст професійної підготовки майбутнього вчителя музики [Електронний ресурс] / Н. М. Попович. – Режим доступу : http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/2012_4/Popov.pdf
4. Яківчук Г. В. Самоосвітня діяльність як умова виховання особистості майбутнього вчителя музики / Г. В. Яківчук // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 12. – С. 360–364.
5. Цыпин Г. М. Основному и главному в искусстве научить нельзя, можно только научиться / Г. М. Цыпин // Методологические проблемы музыкальной педагогики : материалы межреспубликанской научно-практической конференции. – М. : МПГУ им. В. И. Ленина, 1991. – С. 24–27.
6. Barry N. H. Practice / N. H. Barry, S. Hallam // The science and psychology of music performance – creative strategies and learning / eds. R. Parncutt. – New York : Oxford University Press, 2002. – P. 151–165.
7. Ciabattari W. Motivating high school students to practice: a comparison of student and teacher perceptions / W. Ciabattari // Contributions to Music Education. – 2004. – N. 31 (2). – P. 43–55.
8. Hamann D. L. An investigation into the factors contributing to individual practice / D. L. Hamann, K. A. Lucas, P. McAllister // Journal of band research. – 1998. – N. 34. – P. 59–68.
9. McPherson G. E. Self-regulation of musical learning : a social cognitive perspective / G. E. McPherson, B. J. Zimmerman // The new handbook of research on music teaching and learning / eds. Colwell R. – New York : Oxford University Press, 2002. – P. 327–347.
10. Miksza P. The development of self-regulated practice behavior for beginning and intermediate instrumental music students / Peter Miksza // Journal of Research in Music Education. – 2012. – N. 59 (4). – P. 321–338.
11. Pintrich P. Reliability and predictivity validity of the Motivated strategies for learning Questionnaire (MSLQ) / P. Pintrich, D. Smith, T. Garcia, W. McKeachie // Educational and psychological measurement. – 1993. – No. 53. – P. 810–813.
12. Schmidt C. P. Intrinsic mastery motivation in instrumental music : extension of a higher order construct / C. P. Schmidt // Bulletin for council of research in music education. – 2007. – N. 173. – P. 7–23.

13. Sloboda J. A. The role of practice in the development of performing musicians / J. A. Sloboda, J. W. Davidson, M. J. A. Howe, D. G. Moore // *British Journal of Psychology*. – 1996. – No. 87. – P. 287–309.
14. Zimmerman B. J. Self-motivation for academic attainment : the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting / Barry J. Zimmerman, A. Bandura, M. Martinez-Pons // *American Educational Research Journal*. – 1992. – N. 29. – P. 663–676.
15. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner : an overview / Barry J. Zimmerman // *Theory into practice*. – The Ohio State University, 2002. – Vol. 41. – N. 2. – P. 64–70.

Пірус Є.

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

УДК 378:004, 378:004.77, 378:004.9

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИМИ ЗАСОБАМИ

У статті означено коло проблем використання інформаційно-комунікаційних засобів у професійній освіті вчителя трудового навчання; сформульовано поняття інформаційної культури учителів технологій; наведено базові інформаційно-комунікаційні компетентності, сучасного вчителя; вивчено інформаційні технології, які дозволяють удосконалити навчальний процес; описано основні комп'ютерні технології, які сприяють формуванню інформаційно-комунікаційних компетенцій та розвитку інформаційної культури у вчителів технологій.

Ключові слова: *інформаційна культура студентів, інформаційне середовище, інформаційно-комунікаційні компетенції, інформаційно-комунікаційні технології, телекомунікації.*

Пірус Е.

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

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫМИ СРЕДСТВАМИ.

В статье отмечено круг проблем использования информационно-коммуникационных средств в профессиональном образовании учителя технологий; сформулировано понятие информационной культуры и приведены базовые информационно-коммуникационные компетентности, современного учителя технологий; изучены информационные технологии, которые позволяют усовершенствовать учебный процесс; описаны основные компьютерные технологии, которые способствуют

формированию информационно коммуникационных компетенций и развития информационной культуры учителей технологий.

Ключевые слова: информационная культура студентов, информационная среда, информационно-коммуникационные компетенции, информационно-коммуникационные технологии, телекоммуникации.

Pirus Ie.

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

DEVELOPMENT OF THE INFORMATIONAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS OF LABOUR TRAINING BY THE INFORMATIONAL-COMMUNICATIVE MEANS

In the article there is defined the range of the problems of using the informational-communicative means in the professional education of a teacher of technologies. There is formulated the notion of the informational culture and there are given the basic informational-communicative competences of a modern teacher of technologies. There are studied the informational technologies which allow to update the educational process. There are described the basic computer technologies which provide forming the informational-communicative competences and the development of the informational culture of a teacher of technologies.

Keywords: *informational culture of students, informational surrounding, informational-communicational competences, informational-communicational technologies, telecommunication.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Завдяки стрімкому розвитку радіо, телебачення, Інтернету у нашій країні відбувся переворот у галузі розповсюдження інформації у тому числі і навчальної. Технологічні засоби нового покоління дозволяють оперативно створювати контент, який є надбанням усього суспільства, будувати мережі соціальної взаємодії, системи децентралізованого обміну інформацією та знаннями, одержуючи доступ до світових інформаційних ресурсів. Все це сприяє швидкому розповсюдженню інформації у суспільстві та викликало необхідність перебудови характеру взаємодії об'єктів процесу навчання у національній системі освіти.

Сучасні освітні технології пов'язані з застосуванням комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних і апаратних засобів, систем обробки інформації. Сучасний етап розвитку освіти нашої країни характеризується створенням нових засобів навчання і збереження знань, до яких відносяться електронні підручники і мультимедія; електронні бібліотеки й архіви, глобальні й локальні освітні мережі; інформаційно-пошукові й інформаційно-довідкові системи. Вказана ситуація призвела до проблеми підготовки фахівців до використання

відповідних інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності у галузі освіти.

Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр вказують на істотний недолік у професійній підготовці сучасних педагогів, який полягає у недостатньому професіоналізмі у використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що негативно впливає на ефективність та рівень викладання ним навчальних дисциплін [1]. На сьогоднішній день конкуренція на ринку праці вимагає від випускника ВНЗ не тільки володіння загальними знаннями в галузі комп'ютерної техніки, а й бути фахівцем із застосування ІКТ у своїй професійній діяльності. Особливо важливо майбутньому освітянину вміти спілкуватися в інформаційному середовищі, використовувати інформаційно-комп'ютерні технології при організації навчальної діяльності учнів та спонукати молодь до опанування інформаційного середовища у навчальних та розвивальних цілях. Отже, упровадження нових технологій вимагає підготовки нових педагогічних кадрів, здатних детально вивчати і впроваджувати ці технології в освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки можливості використання інформаційних технологій в навчальному процесі активно досліджували Р.Гуревич, А.Гуржій, Г.Дегтярьова, М.Жалдак, Н.Морзе, Ю.Рамський, О.Співаковський та інші. Р.Гуревич, М.Кадемія, М.Козяр досліджували шляхи та способи навчання майбутніх фахівців використанню інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності. Елементи дистанційного навчання на лабораторних заняттях з інформатики використовували В. Величко, Є. Пірус. Дегтярьова Г. вивчала процес формування ІКТ компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти. Розвитку і використанню інформаційних технологій в освіті постійно приділяється багато уваги науковцями міжнародних організацій: ЮНЕСКО, Європейського Союзу, ООН, Ради Європи та інших. Актуальність цього питання для України підтверджує Лист МОНмолодьспорту № 1/9-226 від 29.03.13 року «Про запровадження вивчення курсу «Основи медіаграмотності в навчальних закладах»», в якому вказується на необхідність розвитку інформаційної культури молоді.

Мета статті. Для розробки навчальних дисциплін, які б сприяли розвитку інформаційної культури студентів та підвищенню їх конкурентної спроможності на ринку освітніх послуг, необхідно окреслити коло проблем використання нових інформаційних засобів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання. Дослідження змісту поняття інформаційної культури майбутніх учителів технологій та вивчення базових інформаційно-комунікаційних компетентностей дозволить виявити необхідні знання, уміння та навички, якими повинен володіти сучасний учитель трудового навчання для

успішної професійної діяльності. Аналіз можливостей сучасних інформаційних технологій дасть змогу удосконалити навчальний процес, підібрати основні комп'ютерні технології та програми, з якими доцільно знайомити студентів для формування у них інформаційно-комунікаційних компетенцій та розвитку інформаційної культури.

Викладення основного матеріалу. Інформатизація суспільства практично неможлива без комп'ютеризації системи освіти. За своєю значимістю ця проблема вийшла на перше місце в педагогічній науці. Пріоритет цієї проблеми посилюється ще й тим, що вона є принципово новою, тобто, виникнувши разом із появою комп'ютера, вона не може використовувати досвід минулих століть і тисячоліть, як це прийнято в класичній педагогіці, і змушена розвиватися лише "зсередини", формуючи свою наукову базу одночасно в усіх галузях - філософії, психології, педагогіці тощо. Все це в поєднанні з практичною необхідністю застосування інформаційних технологій в організації навчального процесу, надає актуальності проблемі комп'ютеризації освіти, виводить її на перше місце серед першочергових завдань сучасної педагогічної науки. [3]

Аналіз процесу впровадження та використання ІКТ в навчальному процесі дозволяє виділити такі три етапи:

- електронізація;
- комп'ютеризація;
- інформатизація.

Перший етап – електронізація, характеризувався широким впровадженням електронних засобів, обчислювальної техніки в початковий процес (60-70 роки 20-го століття).

Другий етап – комп'ютеризація освіти – пов'язаний з використанням потужних комп'ютерів, програмного забезпечення. Для цього етапу притаманна діалогова взаємодія людини з комп'ютером, що відкрило нові широкі можливості в освітній галузі.

Третій, сучасний етап інформатизації освіти характеризується широким використанням сучасних комп'ютерів, швидкодіючих накопичувачів значної ємкості, нових ІКТ, соціальних мереж і сервісів.

Аналіз досвіду сучасних науковців та наукової літератури свідчить, що використання інформаційних технологій дозволить більш ефективно будувати навчальний процес завдяки наступним можливостям:

- збереження значних обсягів інформації;
- забезпечення легкого доступу до джерел інформації;
- використання засобів мультимедіа в навчанні;
- передача даних на великі відстані;
- можливість багаторазового повторення фрагментів навчального матеріалу,

– різні форми представлення навчальної інформації.

Сучасний етап розвитку освітнього процесу передбачає формування в учителя здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, уміння отримувати необхідну інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Потрібно зазначити, що інформаційно-комунікаційна компетентність сучасного вчителя є основним компонентом інформаційної культури. Інформаційно-комунікаційна компетентність не зводиться до розрізнених знань і навичок роботи на комп'ютері – ця компетентність є характеристикою особистості здатної до засвоєння відповідних знань і розв'язання завдань у навчальній та професійній діяльності за допомогою комп'ютера.

Педагог, який не має базових ІК-компетенцій, потребує для своєї роботи постійної підтримки більш досвідченого користувача, що істотно обмежує можливості освітнього процесу.

Під базовими ІК-компетенціями розуміють:

- наявність загальних уявлень у сфері ІКТ;
- наявність уявлень про електронний освітній ресурс;
- володіння інтерфейсом операційної системи;
- наявність загальних уявлень у сфері мультимедіа;
- володіння технікою підготовки графічних ілюстрацій на основі растрової графіки;
- володіння навичками користувача офісних технологій та видавничих систем у контексті підготовки дидактичних засобів з предметної галузі та робочих документів;
- володіння базовими Інтернет-сервісами та технологіями;
- володіння основами технологій побудови web-сайтів; [4]
- володіння основами технологій обробки результатів наукових досліджень за допомогою математичних та статистичних пакетів програм.

Враховуючи вище вказане та розуміючи необхідність формування інформаційно-комунікаційної компетентності в учителів трудового навчання на технологічному факультеті в навчальний план підготовки студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра була впроваджена дисципліна «Сучасні засоби інформаційної техніки». Змістовні модулі даної дисципліни передбачають знайомство майбутніх вчителів технологій з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, сучасними видавничими системами, системами обробки растрової графіки та сучасними математичними пакетами для обробки результатів наукових досліджень за допомогою математичних та статистичних методів.

Особлива увага приділяється безкоштовним програмним засобам, які можуть працювати в середовищах різних операційних систем (як комерційних, так і безкоштовних).

Завдяки настільній видавничій системі TEX майбутні учителі можуть створювати ефективні бюлетені, наукові статті, презентації, буклети та книги. Основною перевагою даної видавничої системи є незалежність від середовища операційної системи, тобто правильно підготовлений матеріал буде однаково відображатися в різних операційних системах (Windows, Macintosh OS, Unix(Linux)-подібних). Крім того, дана система дозволяє дуже ефективно відображати технічний текст, такий як формули, діаграми, графи, технологічні схеми, транскрипції іноземних слів тощо. Єдиним недоліком даної видавничої системи є не використання технології WYSIWYG (що я бачу, те і отримаю) при наборі та редагуванні матеріалів, що для непідготовленого користувача викликає деякий дискомфорт на початку роботи, але все виправляється при набуванні досвіду роботи в даній видавничій системі.

За допомогою Інтернет-ресурсу <http://pixlr.com/editor/> майбутні вчителі технологій знайомляться з роботою растрового онлайн графічного редактору, який повністю замінює роботу комерційного продукту PhotoShop, CorelDraw та аналогічних їм; а за допомогою ресурсу <http://go2convert.com> студенти можуть перетворити (зконвертувати) збережений растровий малюнок з попереднього ресурсу в потрібний формат для подальшого використання в видавничій системі або для матеріалів інформаційних ресурсів, наприклад для свого навчального сайту.

Інтернет-ресурси <http://yho.com> та <http://thefreedictionary.com> допомагають в озвучуванні англійських термінів та команд при роботі в англійськомовних пакетах, крім того ці ресурси демонструють транскрипції слів та термінів, які можуть бути використані як навчальний дидактичний матеріал для правильного промовляння термінів та як частини матеріалу при створенні, наприклад, тематичних словників з предмету або дисципліни, підготовці монографій та анотацій до наукових публікацій.

Інтернет-ресурс <http://nigma.ru> може бути використаний не тільки як узагальнення пошукових систем, але й для покращення можливості розв'язання завдань шкільної та елементарної математики (розділ «Математика») та розуміння і візуального сприйняття хімічних формул та сполук (розділ «Хімія»).

Інтернет-ресурс <http://wolframalpha.com> може бути використаний як онлайн ресурс для розв'язання задач вищої математики, ресурс побудови двовимірних графіків та тривимірних поверхонь.

Але значну частину часу дисципліни «Сучасні засоби інформаційної техніки» приділено безкоштовному математичному пакету МАХІМА, так

як для математичної підготовки майбутніх учителів технологій виділяється досить незначна частина навчального навантаження, тому з використанням команд та основних функцій даного математично-інженерного пакету студенти можуть провести необхідні обчислення для інших дисциплін, таких як «Нарисна геометрія», «Деталі машин», «Машинознавство», «Опір матеріалів», «Електротехніка», «Фізика», де використовуються поняття границь, диференціалів (похідних) функцій, інтегралів та дослідження поведінки функцій в двохвимірних та трьохвимірних просторах. Крім того, результати обчислень можуть бути експортовані в формат видавничої системи TEX, що значно спрощує використання цих результатів для подальшої обробки як частини звіту, курсової роботи, дипломного проекту або частини статті для наукових журналів, які приймають матеріали в форматі даної видавничої системи.

Для студентів фізико-математичного та технологічного факультетів на локальному сервері розміщено електронну бібліотеку необхідних наукових, навчальних та додаткових підручників, методичних матеріалів та завдання для виконання лабораторних робіт.

Для спілкування з студентами у позааудиторний час використовується спеціально створений начальний ресурс <http://moodle.pirus.org.ua>, який використовується не тільки як додатковий ресурс для отримання необхідних консультацій, але й для тестування та комп'ютерної перевірки отриманих знань під час освоєння матеріалів дисциплін.

Висновки. Аналіз наведених у статті інформаційно-комунікаційних технологій, які застосовуються в освіті, дозволяє стверджувати, що за умови правильного їх використання у навчальному процесі, вони сприяють формуванню базових інформаційно-комунікаційних компетентностей та розвитку інформаційної культури учителя технологій, без чого не можливо підготувати конкурентно спроможного фахівця для вдалого подальшого розвитку сучасного суспільства.

Особлива увага викладачами приділяється безкоштовним програмним засобам, які можуть працювати в середовищах різних операційних систем (як комерційних, так і безкоштовних). У дисципліні «Сучасні засоби інформаційної техніки» розроблено змістовні модулі, які передбачають знайомство майбутніх вчителів технологій з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, сучасними видавничими системами, системами обробки растрової графіки та сучасними математичними пакетами для обробки результатів наукових досліджень за допомогою математичних та статистичних методів. Наприклад, завдяки настільній видавничій системі TEX майбутні учителі можуть створювати ефективні бюлетені, наукові статті, презентації, буклети та книги. З використанням команд та основних функцій математично-інженерного

пакету МАХІМА студенти навчаються проводити необхідні обчислення для інших дисциплін, де використовуються поняття границь, диференціалів (похідних) функцій, інтегралів та дослідження поведінки функцій в двохвимірних та трьохвимірних просторах.

Література

1. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр / За ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р.С. – 2012 р. – 506 с.
2. Про запровадження вивчення курсу "Основи медіаграмотності в навчальних закладах", Лист МОНмолодьспорт № 1/9-226 від 29.03.13 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/35473/>
3. Величко В.Є. Використання елементів дистанційного навчання на лабораторних заняттях з інформатики / В.Є. Величко, Є.М. Пірус // Пошуки і знахідки. / Укладач В.К. Сарієнко – Т.3. Матеріали наукової конференції СДПУ–Слов'янськ, 2004.
4. Дегтярьова Г.А. Формування ІКТ компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти / Г.А. Дегтярьова // ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України. Електронне наукове фахове видання «Теорія та методика управління освітою», 2012 р. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11degsue.pdf>

Цибулько Л.

старший викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 33 (075.8)

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ КУРСУ ПАСИВНОЇ ГРАМАТИКИ ДЛЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЧИТАННЮ ЛІТЕРАТУРИ ЗА ФАХОМ

У статті аналізуються особливості навчання граматики німецької мови на немовних факультетах. Підкреслюється необхідність поділу курсу граматики на активну і пасивну. Пропонується перелік тем, що має містити курс пасивної граматики. Даються рекомендації щодо раціонального викладу граматичного матеріалу для навчання студентів читанню наукової літератури за фахом. Наводиться приклад викладу теми "Partizip II" у курсі пасивної граматики.

Ключові слова: навчання граматики, курс пасивної граматики, читання, наукова література, фах.

Цыбулько Л.

*старший преподаватель кафедры иностранных языков ГВУЗ «Донбасский
государственный педагогический университет»*

**ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА ПАССИВНОЙ ГРАММАТИКИ
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ ПО
СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

В статье анализируются особенности обучения грамматике немецкого языка на неспециальных факультетах. Подчеркивается необходимость деления курса грамматики на активную и пассивную. Предлагается перечень тем, которые должен содержать курс пассивной грамматики. Даются рекомендации по рациональному изложению грамматического материала для обучения студентов чтению научной литературы по специальности. Приводится пример изложения темы "Partizip II" в курсе пассивной грамматики.

Ключевые слова: обучение грамматике, курс пассивной грамматики, чтение, научная литература, специальность.

Tsybulko L.

senior lecturer of the foreign languages Donbass State Pedagogical University

**THE PRINCIPLES OF PASSIVE GRAMMAR COURSE BUILDING
FOR STUDENTS TEACHING TO READ SCIENTIFIC LITERATURE**

The peculiarities of German grammar teaching in non-linguistic faculties are analyzed in the article. The necessity of grammar course dividing in active and passive is emphasized. The subjects list of the passive course is proposed. Recommendations of rational grammar account for students teaching of scientific literature reading are given. Example of the subject account "Partizip II" in the passive grammar course is given as well.

Key words: grammar teaching, passive grammar course, reading, scientific literature, specialty.

Постановка проблеми. Одним з головних завдань при навчанні студентів іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах згідно з рекомендаціями Ради Європи з питань мовної політики та Програмою з іноземних мов для немовних спеціальностей є навчання студентів читанню наукової літератури за фахом.

Методика викладання іноземних мов продовжує шукати ефективні шляхи організації граматичного матеріалу в умовах немовних вищих навчальних закладів, які б допомогли вирішити проблему зняття граматичних труднощів, що виникають при читанні літератури за фахом. Це завдання є своєчасним, тому що способи організації граматичного матеріалу, що застосовується на практиці у вищих навчальних закладах та представлені в підручниках вправ, себе не виправдовують. Відомо, що існуюча методика роботи над граматиною не забезпечує високого рівня

сформованості граматичних механізмів, необхідних студентам для читання оригінальної літератури за фахом.

Задача спеціально організованої граматики для оволодіння читанням полягає в тому, щоб навчити студентів швидкої орієнтації в граматичному каркасі речення, сформувані у них рецептивні механізми, що забезпечують змістовне сприйняття інформації на граматичному рівні і які враховують умови функціонування граматичних явищ у писемній мові.

Аналіз останніх публікацій. Питання навчання студентів немовних факультетів граматики для навчання читання оригінальної літератури за фахом розглядалися багатьма сучасними методистами України та близького зарубіжжя, а саме: Т. Абрамкіною, І Берман, Т. Брагіною, Т. Зенкевич, І. Рахмановим, А Решетовим, С. Шатіловим та ін.

Відомо, що у процесі читання оригінальної літератури за фахом студент має справу насамперед з реченням як сукупністю низки форм, що мають певні функції.

При цьому відомо, що:

- 1) багато граматичних форм є синонімічними;
- 2) існують граматичні форми, подібні між собою;
- 3) у спеціальній літературі є багато специфічних “важких” форм і конструкцій;
- 4) зустрічаються форми і конструкції, що не мають аналогів у рідній мові.

Між тим:

- 1) розрізненню омонімічних форм недиференційована граMATика не вчить;
- 2) розрізненню східних форм недиференційована граMATика не вчить;
- 3) специфічних “важких” конструкцій стилю наукової літератури недиференційована граMATика торкається лише побіжно;
- 4) після проходження недиференційованої граматики форми і конструкції, що відсутні в рідній мові, залишаються не досить засвоєними.

Тому ми поставили собі за мету з'ясувати, як раціонально розподілити граматичний матеріал на матеріал для активного засвоєння і матеріал, знання якого необхідне для читання літератури за фахом і як його подати студентам.

Виклад основного матеріалу. Недиференційовану граматику можна якось покращити і доповнити для того, щоб у межах такого курсу дати розгорнутий аналіз усіх “важких” форм і конструкцій, що є відсутніми в рідній мові. Відповідно можна задовільнитися простим збільшенням кількості вправ на встановлення функції даних форм. Але недиференційовану граматику не можна ніяк ні доповнити, ні покращити, з тим щоб за її допомогою можна було навчити студентів розпізнавати

форми східні та омонімічні. Таке завдання потребує курсу, побудованого на принципово інших підставах. Та й завдання вдосконалення вміння розпізнавати форми “важкі” і форми, що є відсутніми в рідній мові, можна успішно вирішити за допомогою курсу, що відрізняється від недиференційованої граматики, оскільки, згідно з відомим положенням педагогічної психології, повторення матеріалу дає кращі результати, якщо воно відбувається у формі, що відрізняється від форми його засвоєння.

Таким чином, для того, щоб навчити студентів орієнтуватися у складному іноземному реченні, курс пасивної граматики має, напевно, містити:

- 1) набір усіх омонімічних форм і алгоритми або правила розпізнавання функцій цих форм;
- 2) набір усіх східних форм з зазначенням диференціальних ознак цих форм;
- 3) набір усіх “важких” форм і конструкцій з детальним їх аналізом;
- 4) набір усіх форм і конструкцій, відсутніх у рідній мові, з зазначенням відповідності у рідній мові.

Що стосується вправ до подібного курсу, то, очевидно, за характером вони мають бути різними в залежності від типу розділу. Як зазначалося вище, в принципі, слід сподіватися, що можна формувати навички симультанного розпізнавання форм 3) та 4) за допомогою вправ традиційного типу. Але такі вправи не підходять до розділів 1) і 2).

Практика викладання свідчить, що більшість помилок у розумінні складного речення пояснюється тенденцією приймати всі функції омонімічної форми за якусь одну, провідну (назвемо її домінантною функцією омонімічної форми) і всі східні форми теж за одну, провідну (назвемо її домінантною формою сімейства чи “псевдосімейства” форм).

Так, наприклад, слово-омонім “da” у німецькій мові має домінантну функцію – прислівник та не домінантну – сполучник. Студенти постійно припускаються помилок, приймаючи “da” у спеціальній літературі за прислівник, хоча в переважній більшості випадків воно виступає в наукових текстах як сполучник. Аналіз німецької літератури з математики та фізики свідчить, що на сто випадків вживання “da” у функції сполучника припадають лише декілька випадків вживання його у функції прислівника.

Артикль “der” у німецькій мові має домінантну функцію – детермінантів іменника чоловічого роду однини у називному відміннику та не домінантну – детермінантів іменника жіночого роду однини у родовому та давальному відмінках та детермінантів іменника у родовому відмінку множини. Як тільки іменник з артиклем “der” у не домінантній функції попадає на перше місце в реченні, тобто в позицію, де його правильне

розуміння не забезпечується в достатній мірі даним оточенням, студенти починають сприймати його як детермінанта іменника чоловічого роду однини в називному відмінку.

Прикладом сімейства східних форм є форми Indikativ та Konjunktiv дієслова. Домінантними формами у цьому сімействі є форми Indikativ, ознак Konjunktiv'а студенти вперто не бачать.

Інколи утворюються декілька неочікуваних “псевдосімейств”. Такою, наприклад, у німецькій мові є пара “in dem” та “indem”. Домінантною формою є “in dem”. Студенти просто не хочуть бачити, що форма “indem” – це одне слово і сприймають її як сполучення “in dem” (“в якому”).

Вправи на подолання тенденції приймати недомінантну функцію омонімічної форми за доміантну повинні мати за мету формування вміння враховувати дані оточення форми, що знімають її омонімію. Студенти набувають це вміння, виконуючи вправи на застосування алгоритмів і правил розпізнавання форм.

Вправи на подолання тенденцій приймати недомінантну форму сімейства форм за доміантну повинні мати за мету навчити студентів бачити диференціальні ознаки східних форм і відповідно повинні полягати в завданнях виявити ці ознаки.

Таким чином, і теоретичний матеріал (його відбір і форма подання, обумовлена специфічною метою) у курсі пасивної граматики для студентів немовних факультетів, і характер вправ суттєво відрізняється від недиференційованої граматики і вправ до неї.

Як ілюстрацію способу подання матеріалу в курсі пасивної граматики наведемо коротку схему викладу теми “Відокремлені прислівникові звороти з Partizip II у ролі стрижньового слова”. Розпізнавання прислівникових зворотів з Partizip II у ролі стрижньового слова ускладнюється двома обставинами. По-перше, Partizip II – форма, що виконує багато функцій, по-друге, Partizip II цілої низки дієслів співпадає з інфінітивом та формами відмінювання відповідних дієслів. Наприклад:

Partizip II – bekommen, vergessen;

інфінітив – bekommen, vergessen;

I особа множини теперішнього часу – wir bekommen, wir vergessen;

III особа множини теперішнього часу – sie bekommen, sie vergessen.

Тому спочатку доцільно давати студентам правила – інструкції по розпізнаванню Partizip II у складі складних часових форм Aktiv, у складі всіх часових форм Passiv, у складі конструкції sein+Partizip II, перелічити Partizip II, що стали прислівниками, сформулювати правила розпізнавання Partizip II у функції предикативного означення. Partizip II, що не виконують у реченні жодної з перелічених функцій, виступають провідним словом прислівникового звороту. Такого розподілу всіх випадків вживання

Partizip II у реченні було б достатньо для розпізнавання Partizip II у ролі стрижньового слова прислівникового звороту, якби причиною невірною розпізнавання прислівникового звороту була не лише поліфункціональність Partizip II. Але оскільки, як зазначалося вище, другою причиною є збіг великої кількості форм Partizip II з формами відмінюваного дієслова, слід дати правила, що дозволяють відрізнити в реченні Partizip II від відмінюваного дієслова.

Правила розпізнавання Partizip II у ролі стрижньового слова прислівникового звороту доцільно давати в такій послідовності:

1. Прислівниковий зворот вживається в самостійному реченні в простій часовій формі:

а) Partizip II по формі не співпадає з відмінюваними формами дієслова і з його інфінітивом;

б) Partizip II співпадає з відмінюваними формами дієслова або з його інфінітивом.

2. Прислівниковий зворот вживається в самостійному реченні з складним дієслівним або іменним складеним присудком та з простим присудком у складній часовій формі.

3. Прислівниковий зворот вживається в підрядному реченні або в інфінітивній групі.

У випадку 1-а єдиний Partizip II (форма *ge-t/en*), що є в реченні, є стрижневим словом прислівникового звороту (за винятком Partizip II, що перейшли у розряд прислівників або виступають предикативним означенням).

У випадку 1-б даються інструкції, що дозволяють визначити форму Partizip II і знайти таким чином стрижнєве слово прислівникового звороту.

Для випадку 2 також треба давати правила розпізнавання Partizip II.

Випадок 3 виявляється дуже легким, бо при визначенні Partizip II – стрижньового слова прислівникового звороту використовуються особливості порядку слів у інфінітивних групах та підрядних реченнях.

Висновки. Зміст і побудова курсу іноземної мови на немовних факультетах має свої особливості, що обумовлене метою навчання а саме: навчання студентів читанню наукової літератури за фахом. Навчання граматики тут слід поділити на два курси: активної граматики і пасивної. Для вираження власних думок іноземною мовою студент має володіти тими граматичними структурами, які входять до активного граматичного мінімуму. Він має вміти використовувати ці форми. А до пасивного граматичного мінімуму мають бути включені такі граматичні структури, які необхідні для читання літератури за фахом. Пасивна граMATика вивчає функції, значення будівних елементів даної мови. Отже, і теоретичний матеріал, і характер вправ до нього повністю відрізняються в курсі

пасивної граматики для студентів немовних факультетів від курсу недиференційованої граматики.

Література

1. Кусько Ф., Яхонтова Г., Щолота Х. Іноземний текст за фахом. Лінгводидактичний аспект. – Львів, 1998.
2. Ніколаєва С.Ю., Склярєнко Н.К., Смелякова Л.Т. Сучасна технологія навчання іноземному матеріалу. – К., 1996. (Бібліотечка журналу «Іноземні мови, вип. 2» – С. 17-18.)
3. Dahl I., Weis B. Handbuch Grammatik im Unterricht.- München, 1992, 176 S.
4. Ehlers S. Lesen als Verstehen.- München, 1999, 192 S.
5. Funk H., Koenig M. Grammatik lehren und lernen. – München, 1999, 160 S.
6. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. – München, 1983, 148 S.

Ябурова О.

*старший викладач кафедри теорії та практики початкової освіти
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»*

УДК 316.454.52-057.87:81'243+37.064.3

ПРОБЛЕМА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглядаються основні психолого-педагогічні особливості міжкультурної комунікації сучасних українських та іноземних студентів, створюються подальші передумови для розробки і впровадження ефективних методик оптимізації міжкультурної комунікації у навчально-виховному процесі. З'ясовано, що для забезпечення умінь міжкультурної комунікації в усній чи письмовій формі студенти повинні мати інформаційний тезаурус, знати особливості та тонкощі формальних та неформальних міжкультурних стосунків, вивчати культурні особливості різних народів, розуміти стандарти комунікативної поведінки. Автором доведено необхідність впровадження у навчально-виховний процес системи вправ для розвитку сенсубілізації студентів до соціокультурних відмінностей на рівні понять, мовних дій, моделей поведінки, до порівняння власної та іноземної культур, впливу соціокультурних факторів на здійснення процесу іншомовної комунікації.

Ключові слова: *культура, спілкування, професійна підготовка, інформація, міжкультурна комунікація, мова, соціальне оточення, студенти, міжкультурна компетенція.*

Ябурова Е.

старший преподаватель кафедры теории и практики начального образования Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

**ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
УКРАИНСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

В статье рассматриваются основные психолого-педагогические особенности межкультурной коммуникации современных украинских и иностранных студентов, создаются дальнейшие предпосылки для разработки и внедрения эффективных методик оптимизации межкультурной коммуникации в учебно-воспитательном процессе. Автор подчёркивает, что для обеспечения межкультурной коммуникации в устной и письменной форме студенты должны обладать информационным тезаурусом, знать особенности и тонкости формальных и неформальных межкультурных взаимоотношений, изучать культурные особенности разных народов, понимать стандарты коммуникативного поведения. Автор обращает внимание на необходимость введения в учебно-воспитательный процесс системы упражнений для развития у студентов сенсабилизации социокультурным явлениям на уровне понятия языковых действий, моделей поведения, а также к сравнению отечественной и зарубежной культур, влиянию социокультурных факторов на осуществление процесса межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: *культура, общение, профессиональная подготовка, информация, межкультурная коммуникация, язык, социальное окружение, студенты, межкультурная компетенция.*

Iaburova Olena

senior teacher of primary education theory and practice department of the State higher educational establishment "Donbasky State Pedagogical University"

**THE PROBLEM OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF
UKRAINIAN AND FOREIGN STUDENTS IN PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL LITERATURE**

The article touches upon main psychological and pedagogical peculiarities of Ukrainian and foreign students communication, further conditions for developing and implementing effective methodic to optimize intercultural communication in the process of studying and upbringing. It is defined that students should have informative thesaurus, know peculiarities of formal and informal intercultural communication, study the culture of different countries, understand the standards of communicative behaviour to communicate effectively in a verbal and written form. The author proves the necessity of implementing the system of exercises for the development of

students sensibility in order to understand social and cultural peculiarities on the level of meanings, language acts, behavioural models, to compare native and foreign cultures, to understand the influence of social and cultural factors on the process of international communication.

Key words: *culture, communication, professional preparation, information, intercultural communication, language, social surroundings, students, intercultural competence.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку світової педагогічної науки досить актуальною є концепція полікультурної освіти, яка базується, перш за все, на визнанні полікультурності суспільства, що має різні, але взаємозалежні культурні традиції, що асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства. Цілком природно, що у даному науковому контексті явище міжкультурної комунікації представників різних культурних спільнот (в першу чергу у процесі навчальної, виховної та суспільної діяльності) виступає як актуальне, воно вимагає подальшого педагогічного дослідження, як у теоретичному, методологічному, та і у прикладному аспектах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання зазначеної проблеми й на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. А. В. Козак у своїй дисертації за темою «Формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації» розглядає явище міжкультурної комунікації як важливу сферу впливу сучасної педагогічної науки, а готовність до міжкультурної комунікації у контексті фахової підготовки фахівців як складну, інтегративну, особистісно професійну якість людини, для якої характерна спрямованість на міжкультурну комунікацію, високий рівень знань у сфері міжнародних відносин, позитивне емоційно-цілісне ставлення до особливостей різних культур, уміння взаємодіяти з представниками даних культур на різних рівнях [5].

К. А. Іванова у своїй дисертації за темою «Соціологічні аспекти міжкультурної комунікації в українському вузі» розглядає міжкультурну комунікацію як «спосіб суб'єкт-суб'єктних стосунків» в-першу чергу звертає увагу на «...особливості соціальної ідентифікації молоді, звертаючи особливу увагу на трансляцію культурно-утворюючих норм, цінностей, установок і орієнтацій, своєрідність маргінальних станів представників інонаціональної культури». Авторка зазначає, що лише врахування «...ціннісних і комунікативних вимірів культури дозволяє сформувати взаємошанобливу міжнаціональну взаємодію на основі етнокультурних стереотипів, цінностей, традицій і обрядів представників діалогу культур» [3, с. 129].

На думку авторки, людина, яка має загальнолюдський масштаб оцінки, теоретично виступає більш раціональною і більш толерантною». З огляду на це, автор стверджує, що «..сьогодні необхідна така освіта, яка б збагачувала студентів досвідом інтелектуального пізнання інших культур, досвідом емоційної підтримки і емпатії. Для цього потрібні не лише час, але також і специфічний психологічний клімат, що продукує симпатію і довіру.

Зауважимо, що авторка скоріш за все мала на увазі не просто психологічний клімат, що є розповсюдженою псевдонауковою дефініцією, а соціально психологічний клімат, що є загальновизнаною та глибоко дослідженою психологічною проблемою. Під соціально психологічним кліматом у психології розуміють «...систему міжособистісних стосунків, що утворилися між людьми у процесі спілкування і виконання спільної діяльності. Соціально-психологічний клімат є сукупністю психологічних умов, які сприяють або перешкоджають спільній діяльності і всебічному розвитку особистості, відображає емоційний настрій колективу, в якому поєднані переживання людей, їх ставлення один до одного і до виконання спільної діяльності» [3, с. 169].

I.C. Бахов у своїй статті «Готовність до міжкультурної комунікації як критерій сформованої міжкультурної компетентності студента університету» зазначає, що для формування готовності студентів університету до міжкультурної комунікації необхідним є створення лінгвопрофесійного середовища, під яким ми розуміємо сукупність освітніх чинників, що впливають на розвиток майбутнього фахівця в процесі вивчення іноземної мови.

Він вважає, що на сучасному етапі в світовій педагогіці досить актуальною є концепція полікультурної освіти, яка базується, перш за все, на визнанні полікультурності суспільства, що має різні, але взаємозалежні культурні традиції, що асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства. Враховуючи принцип наступності виховання, освіти та професійної підготовки у системі «дитячий садок-школа-ВНЗ» доцільним, на нашу думку є стислий розгляд основних концепцій формування готовності до міжкультурної комунікації на попередньому етапі, а саме у школі, оскільки саме звідти майбутній студент приходиться до ВНЗ із частково сформованим світоглядом, самосвідомістю та налаштованістю на попередній етап психічного, особистісно-професійного та загальнокультурного становлення [1].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті - з'ясування основних психолого-педагогічних особливостей міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів у ході їх професійної підготовки, закономірностей їх прояву тощо. Основним завданням нашого дослідження виступає розробка подальших шляхів методичного соціально-

забезпечення ефективної міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів у ході навчально-виховного процесу сучасного ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. М. Л. Писанко у своїй статті «Модель організації навчання студентів мовних спеціальностей стандартів англомовної комунікативної поведінки» зазначає, що формування міжкультурної комунікативної компетентності є однією з ключових проблем у вивченні іноземних мов на сучасному етапі. При цьому, термін «компетенція» означає не лише сукупність знань і прийомів, які використовуються комунікантами у міжкультурній комунікації, але й передбачає наявність навичок і вмінь, що дозволяють адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, використовувати вербальні і невербальні засоби, які відображають комунікативні наміри, та отримувати результати комунікативної взаємодії у формі зворотного зв'язку [9].

Як аналізує відомий науковець С. Ю. Ніколаєва у своїй статті «Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах», «... починаючи з 60-х років ХХ століття у складі змісту навчання іноземних мов стали виділяти наступні блоки: комунікативний, лінгвістичний, соціокультурний, а інколи і навчальний». До комунікативного блоку, на думку авторки, слід віднести в узагальненому вигляді такі складові, сфери і ситуації спілкування, як: проблеми й мотиви навчання, мовленнєві дії та їх цілі, засоби контролю тощо, невербальні засоби спілкування і правила комунікативної поведінки, продукти мовленнєвих дій (зокрема усні висловлювання та тексти), зразки усної мовленнєвої взаємодії (діалогічні єдності) тощо.

Дослідження соціальних взаємодій у процесі навчання є сучасними актуальним напрямком, перш за все психологічної науки (переважно соціальної, вікової та педагогічної психології), заснованим на адекватному розумінні соціальної ситуації в контексті провідної діяльності людини, як ситуації розвитку особистості, визначальними для якої є цілі та способи взаємодії з оточуючими. Цим створюються передумови для найближчих досягнень учнів, у зв'язку з чим ефект навчання у системі «вчитель-учень» залежить від того, як організована їхня спільна діяльність. Досліджуючи ефект взаємодії між парами однолітків у процесі виконання спільних завдань, за зауваженням авторки, слід враховувати особливості організації спільної навчальної роботи. Зміна соціальної ситуації в суспільстві зумовлює і необхідність навчання учнів у різних соціальних ситуаціях [6].

І. Ю. Голуб у своїй статті «Підсистема вправ для формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів з німецької як другої іноземної», відмічає що «...коли йдеться про формування соціокультурної компетенції як складової міжкультурної комунікативної

компетентності при навчанні та вивченні іноземної мови, то ця вимога може розглядатися як окремий критерій для виділення різних типів вправ. За цим критерієм ці вправи можна поділяти на культурологічно спрямовані, і вправи без культурологічної спрямованості» [2].

Фактично, запропонована система розвивальних вправ є одним з типових прикладів організації (за змістом і формою) соціально-педагогічного забезпечення готовності студентів до майбутньої міжкультурної комунікації з представниками іншомовних країн. В її основі лежать основні, базові принципи організації та здійснення розвивального навчання, відмінністю є використання основних закономірностей психологічного механізму сенсibiliзації, сутність якого полягає у «підвищенні чутливості органів чуття під дією адекватних і неадекватних подразників і може виникати внаслідок взаємодії аналізаторів або спеціального тренування органу чуття. Фізіологічним механізмом взаємодії відчуттів є процеси іррадіації (розповсюдження) і концентрації збуджень у корі головного мозку, де розміщені мозкові ділянки аналізаторів» [10, с.318].

А. Л. Свенцицький зауважує, що «...оскільки сенсibiliзація має місце через певний проміжок часу після первинної дії подразника, вона іноді розглядається як частковий випадок адаптації» [10, с. 391]. Таким чином, розвивальний вплив на соціокультурну готовність майбутніх фахівців із застосуванням механізму сенсibiliзації може розглядатися як варіант покрової, багатоступеневої адаптації людини до ситуацій спілкування із представниками іншомовних спільнот, до міжкультурної комунікації тощо.

На думку Ю. О. Семенчук, що висловлена нею у статті на тему «Розвиток умінь міжкультурного спілкування у майбутніх економістів», «...ефективним засобом стимулювання студентів у навчальній діяльності до використання іноземних мов в ситуаціях в ситуаціях міжкультурного спілкування є організація та проведення презентацій».

З наведених вище міркувань, дослідниця робить висновок про те, що для забезпечення умінь міжкультурної комунікації в усній чи письмовій формі студенти повинні зокрема:

- мати інформаційний тезаурус, багаж вмінь та навичок про основи вербальної комунікації у діловому середовищі;
- знати особливості та тонкощі формальних та неформальних міжкультурних стосунків;
- знати, розуміти, вільно володіти та неухильно дотримуватися певних традицій, притаманних людям, що обертаються у ділових колах, подекуди на міжкультурному рівні;
- вивчати культурні особливості різних народів у процесі професійної підготовки, знайомитися з нормами та правилами культурної поведінки;

- знати та розуміти стандарти комунікативної поведінки у різноманітних, динамічних, швидкоплинних та непередбачуваних ситуаціях міжнародного ділового співробітництва.

Авторка також вважає, що з метою формування знань, вмінь та навичок міжкультурного ділового спілкування майбутніх економістів, доцільним є впровадження специфічного інтегрованого курсу ділової комунікації, що читається іноземною мовою, охоплює такі аспекти, як:

- особливості вербальної і невербальної поведінки комунікантів;
- правила, особливості та окремі закономірності проведення ділових зустрічей та переговорів на міжнародному рівні;
- організація ефективних та інформативних презентацій науково-дослідних робіт;
- складання, написання та обробка ділової кореспонденції, в тому числі іншомовного походження;
- підготовка ділових доповідей, ведення поточної документації, в тому числі іноземними мовами.

На думку науковця, даний курс повинен сприяти закріпленню фактологічних відомостей, знань, вмінь та навичок щодо ділового спілкування за кордоном, забезпечувати їх зразками в моделями високоєфективної усної і писемної міжкультурної іншомовної комунікації, дозволяє порівнювати зарубіжні та вітчизняні аналоги міжкультурної взаємодії, допомагає вивчити, зрозуміти та засвоїти правила діловодства [11].

О. Г. Квасова у своїй статті за темою «Сучасні підходи до контролю та оцінювання іншомовної міжкультурної компетентності» зазначає, що «...сьогодні завдяки теоретичному доробку дослідників і втіленню його у практику навчання іноземних мов навряд чи знайдеться місце сумніву щодо необхідності сумісного вивчення іноземних мови та культури, а консенсус, нещодавно знайдений вітчизняними освітянами-науковцями у тлумаченні термінів «компетенція» та «компетентність» дозволяє визначити основні цілі такого спільного вивчення іноземної мови та культури наступним чином: формування міжкультурної компетентності, під якою розуміється здатність та (або) готовність особистості застосовувати власні іншомовні лінгвістичну, соціокультурну і соціальну компетенції під час взаємодії з представниками іншої культури (інших культур тощо)» [4].

Авторка передусім радить вчителям, викладачам, педагогічним колективам тощо виважено і ретельно підходити до вибору навчального матеріалу, підготовленого носіями мови глобального користування. Варто пам'ятати, що на сьогодні потік інформації та доступ до неї є фактично безмежним, тому жоден підручник, посібник, методичні розробки та рекомендації не можуть її повноцінно відобразити. Принципова різниця у підходах до знань про явища та особливості соціокультурної взаємодії як

компоненту змісту мовної освіти, на її думку, полягає лише в тому, який особистісний зміст вони мають, і як несуть його до кожного конкретного учня та студента, а саме на які розумові дії та операції вони його спонукають, на що його здатне надихнути отримання, сприймання та переосмислення певної навчальної інформації в ході міжкультурної комунікації з представниками інших культур та мовних середовищ тощо.

Дослідниця підкреслює, що звичайний, пересічний вчитель та викладач іноземної мови, який є водночас і медіатором іншомовної культури, в українській реальності переважно також вивчає цю культуру через підручники, посібники, дисертації, монографії, методичні рекомендації тощо, а не через повноцінну іншомовну міжкультурну взаємодію у процесі професійної підготовки у країні, мову якої він вивчає. Даний аспект постає вагомим вадою системи мовної освіти у сучасній українській вищій школі [4].

С. В. Роман у своїй статті «Професійно-орієнтована іншомовна комунікативна компетентність майбутніх вчителів іноземної мови як предмет формування в курсі практики усного та писемного мовлення» зазначає, що «...широкі можливості для набуття студентами певного мінімуму професійно значущих знань, вмінь та навичок, необхідних для формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції, а також для становлення їх особистісно-професійних якостей як майбутніх вчителів іноземної мови, відкриває така організація навчального процесу на практичних заняттях з іноземної мови, яка передбачає її системну професіоналізацію. Мова йде передусім про послідовне сплановане застосування професійно-орієнтованих навчальних матеріалів та завдань на всіх етапах викладання іноземної мови у сучасному педагогічному вищому навчальному закладі» [8].

Є. І. Пассов у своїй статті «Культурообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация» зазначає, що іноземна мова як навчальний предмет та як засіб іншомовної комунікації виступає інструментом полікультурного розвитку особистості, яка навчається, сприяє усвідомленню себе як культурно-історичного суб'єкту, причому сутнісні аспекти іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації полягають у наступних аспектах:

- 1) сприйняття історії людства і свого народу в розвитку, відчуття відповідальності за свої вчинки, за свій народ, країну, майбутнє цивілізації;
- 2) усвідомлення необхідності міжкультурного співробітництва народів у вирішенні глобальних проблем людської цивілізації;
- 3) визнання цивільних, культурних, мовних прав людства, прагнення до політичних свобод; виявлення готовності і здібності до

співробітництва з іншими людьми у відродженні ідеалів гуманізму, в гармонізації відношень людини, природи й суспільства;

4) здатність виконувати роль суб'єкта діалогу культур [7].

В свою чергу, створення даного освітнього середовища вимагає від людей, що залучені до процесу розгортання навчальної діяльності дотримання низки основних умов: розвиток соціокультурної ідентифікації, як умови розуміння та входження в полікультурне середовище; оволодіння основними поняттями, що визначають різноманітність світу; виховання емоційно-позитивного ставлення до різноманітності культур; формування вмінь, що складають поведінкову культуру світу.

Висновки: Для безпосереднього втілення у життя ефективного соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів, необхідним є: 1) сприйняття історії людства і свого народу в розвитку, відчуття відповідальності за свої вчинки, за свій народ, країну, майбутнє цивілізації; усвідомлення необхідності міжкультурного співробітництва народів у вирішенні глобальних проблем людської цивілізації; визнання цивільних, культурних, мовних прав людства, прагнення до політичних свобод; виявлення готовності і здібності до співробітництва з іншими людьми у відродженні ідеалів гуманізму, в гармонізації відношень людини, природи й суспільства; здатність виконувати роль суб'єкта діалогу культур; 2) впровадження у навчально-виховний процес наступної системи вправ: вправи для розвитку сенсibilізації до сприймання рідної та іншомовної культур; вправи для розвитку сенсibilізації до соціокультурних відмінностей на рівні понять, мовних дій, моделей поведінки; вправи для розвитку сенсibilізації студентів до порівняння культур (власної та іноземної); вправи для розвитку сенсibilізації студентів до міжкультурного спілкування; вправи для розвитку сенсibilізації студентів до впливу соціокультурних факторів на здійснення ними перекладу.

Література

1. Бахов І. С. Готовність до міжкультурної комунікації як критерій сформованої міжкультурної компетентності студента університету / І. С. Бахов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. «Педагогічні науки». – 2012. - № 3. – С. 23-30.
2. Голуб І. Ю. Підсистема вправ для формування соціокультурної компетенції у майбутніх перекладачів з німецької як другої іноземної / І. Ю. Голуб // Іноземні мови. – 2009. – № 1. – С. 32-38.
3. Іванова К. А. Соціологічні аспекти міжкультурної комунікації в українському вузі автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: 22.00.06 «Соціологія культури, науки та освіти» / К. С. Іванова. – Харків, 2002. – 17 с.

4. Квасова О. Г. Сучасні підходи до контролю та оцінювання іншомовної міжкультурної компетентності / О. Г. Квасова // Іноземні мови. – 2012. - №3. – С. 50-57.
5. Козак А. В. Формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації: дисертація на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Козак. – Луцьк, 2011. – 243 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2009. – № 3. – С. 3-11.
7. Пассов Е. И. Культурообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е. И. Пассов // Иностранные языки. 2002. – №4. – С. 11–18.
8. Роман С. В. Професійно-орієнтована іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів іноземної мови як предмет формування в курсу практики усного та писемного мовлення / С. В. Роман // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 39-45.
9. Писанко М. Л. Модель організації навчання студентів мовних спеціальностей стандартів англomовної комунікативної поведінки / М. Л. Писанко // Іноземні мови. – 2007. – № 4. – С. 48-54.
10. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь / А. Л. Свенцицкий. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 512 с.
11. Семенчук Ю. О. Розвиток умінь міжкультурного спілкування у майбутніх економістів / Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2011. - № 3. – С. 32-38.

Жовніренко Я.

асистент кафедри іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ»

УДК 378.147.091.322:811.11

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті аналізується вітчизняний та зарубіжний досвід щодо пошуку інтенсивних методів і форм роботи студентів в позааудиторний час з метою ефективного опанування іноземною мовою. Розглядаються педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи в процесі вивчення іноземних мов.

Ключові слова: іноземна мова, педагогічні умови, самостійна робота студентів.

Жовніренко Я.

асистент кафедри іностранных языков ГВУЗ «ДГПУ»

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье анализируется отечественный и зарубежный опыт поиска интенсивных методов и форм работы студентов во

внеаудиторное время с целью эффективного освоения иностранного языка. Рассматриваются педагогические условия организации самостоятельной внеаудиторной работы в процессе изучения иностранных языков студентами.

Ключевые слова: иностранный язык, педагогические условия, самостоятельная работа студентов.

Zhovnirenko Y.

Assistant Teacher, Foreign Languages Department of SHEE "Donbas State Pedagogical University"

THE PROBLEM OF THE ORGANIZATION OF EXTRA-CURRICULAR WORK ORGANISATION WITHING THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDY

The article analyzes the domestic and foreign experience of intensive search methods and forms of work of students in extracurricular time to the effective exploitation of foreign language. We consider the pedagogical conditions for self-organizing extracurricular work in the process of learning foreign languages by students.

Key words: foreign language, pedagogical conditions, independent work of students.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Під впливом змін, що відбуваються в суспільстві останнім часом, ситуація в галузі навчання студентів іноземної мови в немовному вузі значно змінилася: рейтинг курсу «Іноземна мова» суттєво підвищився. Орієнтація вузівського курсу на формування у студентів немовних спеціальностей умінь різних видів професійного спілкування з використанням іноземної мови вимагає вирішення цілого ряду питань, що стосуються оптимальної організації процесу навчання згідно сучасних вимог та реальних умов викладання.

Самостійна робота як інтегральна частина всього академічного процесу здійснюється з метою систематизації, закріплення і розширення теоретичних знань, практичних вмінь та розвиток пізнавальної самостійності й ефективності виконання професійних завдань. Одним з головних напрямів, що веде до поліпшення якості підготовки спеціаліста з іноземної мови є його готовність до самостійної творчої діяльності, яка формується протягом навчання у вищому навчальному закладі. Таким чином, самостійна робота спрямована на реалізацію таких тісно пов'язаних завдань, як: розвиток у студентів самостійності, вміння здобувати знання та здатність студентів самостійно використовувати ці знання у практичній діяльності.

Максимально стислий курс іноземної мови у немовному вузі вносить свої корективи у програму, висуваючи як найактуальнішу проблему самостійної роботи студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуком інтенсивних методів і форм роботи, в тому числі й у позааудиторний час, з метою ефективного опанування мовою займалися багато вчених: А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кочетков, І. П. Левченко, І. В. Пасинкова, І. В. Пентіна, Ф. Б. Соколиць, С. А. Тихомиров, С. П. Шумаєва, Б. Джойс, М. Вейл, Д. Голдінг, К. Гувер, Ф. Перлз, Д. Хант.

Метою статті є аналіз педагогічних умов організації самостійної позааудиторної роботи в процесі вивчення іноземних мов студентами економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Нормативні документи, що окреслюють завдання для самостійної роботи це – "Навчальний план", "Робоча програма" та інша документація [1, с. 159-164]. Співвідношення аудиторних занять до самостійної роботи складає 1:2, що веде до значного скорочення практичних занять. Ефективність самостійної роботи студентів пов'язана з виконанням низки організаційних дій, а саме:

- 1) скоректувати об'єми аудиторний та самостійної роботи;
- 2) підібрати навчальний матеріал та забезпечити студента необхідними методичними матеріалами. Так, М. Вейл [1] пропонує вибирати тематику під час вивчення іноземної мови за такими критеріями:
 - теми повинні підбиратися з ініціативи самих студентів;
 - під час вивчення мови давати можливість студентам приймати самостійні рішення;
 - враховувати протилежні інтереси.
- 3) здійснювати контроль самостійної роботи.

Засвоєння знань здійснюватиметься ефективніше, якщо під час самостійної роботи над новим матеріалом у студентів формується перспективне бачення стосовно цього матеріалу. Тоді студенти з самого початку визначають загальну кінцеву мету, яка поєднує всі елементи навчального процесу. Тому програмний матеріал розподіляється за етапами навчання і тематичним циклом, які поєднуються в тематичний модуль, який розуміється як логічна завершеність матеріалу, а також контроль знань і вмінь [с. 61-62].

Також важливим постулатом під час вибору матеріалу для самостійної роботи ми вважаємо принцип індивідуалізації. Принцип індивідуалізації враховує не стільки індивідуальні особливості студентів, а в першу чергу інтерес студента, рівень літературної підготовленості, ціннісну орієнтацію особистості, виявлення та розвиток творчого

потенціалу. Види позааудиторної роботи, що забезпечують високі результати повинні мати такі характеристики:

- інформативність та змістовність, які сприяють реалізації практичних та загальноосвітніх цілей позааудиторної роботи;

- комунікативна спрямованість: усі види позааудиторної роботи повинні забезпечувати користування іноземною мовою як засобом одержання і передачі інформації в типових природних ситуаціях спілкування;

- ситуативність: переважна більшість видів позааудиторної роботи повинна включати низку ситуацій, які є предметним фоном і стимулом до цілеспрямованих мовних вчинків;

- орієнтація завдань на підвищення мовленнєвої активності студентів;

- емоційність форм і способів реалізації, що сприяє підвищенню інтересу студентів до іншомовної діяльності.

Організація самостійної позааудиторної роботи має розглядати два важливих фактори:

- 1) суть навчального процесу у вищій школі;

- 2) специфіку навчального предмета "Іноземна мова".

Позааудиторна робота з іноземної мови вирішує такі завдання:

- удосконалення знань, навичок і вмінь, набутих на заняттях з іноземної мови;

- розширення світогляду студентів;

- розвиток їх творчих здібностей, самостійності, естетичних смаків;

- виховання любові та поваги до людей свого рідного краю та країни, мова якої вивчається.

На думку В. А. Козакова [2], самостійна позааудиторна робота студентів є провідною формою навчання іноземної мови, яка розвиває навички самостійної науково-інформаційної роботи, підвищує наукову й творчу активність студентів, залучає їх до глибокого вивчення досягнень передової науки та використання цих досягнень у повсякденній діяльності. Вона вказує на велике освітнє й виховне значення самостійної роботи, яка сприяє формуванню навичок творчої дослідницької діяльності студентів, потребує великої кількості знань та умінь оперувати ними і користуватися на практиці. Творчий характер самостійної позааудиторної роботи формує у студентів уміння володіти прийомами аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння; розвиває гнучкість мислення; відкриває можливості для розвитку і стабілізації позитивних мотивів учіння для активізації процесу оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування і формування особистості висококваліфікованого спеціаліста.

Сучасні вчені зарубіжної вищої школи [1; 4] звертають увагу на необхідність управління і контролю за самостійною позааудиторною роботою студентів, розглядаючи іноземну мову складовою загальної професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Вони вказують на те, що завдяки роботі, яка відбувається в позааудиторний час, у студентів розвиваються навички самостійності, підвищується наукова і творча активність, є можливість більш глибоко опанувати спеціальністю, адже головними завданнями самостійної роботи для практичного оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі є досягнення відповідного рівня знання мови, що дозволяє вільно володіти технікою наукового перекладу й навичками швидкого читання літератури зі спеціальності, з одного боку, та підготовка випускників, здатних ефективно самостійно працювати з іншомовними джерелами інформації після закінчення навчання, з іншого боку.

Аналізуючи систему вищої освіти на сучасному етапі, вчені вказують на серйозний її недолік, а саме: всі необхідні майбутньому фахівцю знання й уміння викладачі намагаються передати студенту в готовому вигляді. Автори пропонують ввести систему активного оволодіння спеціальністю: не педагог веде студента до поставленої мети, а студент самостійно й активно добивається її, спираючись на конструктивну допомогу викладача [4]. Саме самостійна робота в позааудиторний час розкриває резерви творчих можливостей студентів, поглиблює їх професійну компетентність.

Самостійна робота студентів найповнішою мірою може здійснюватися у позааудиторний час, але самостійна робота зовсім не передбачає повну відсутність керівника, тобто викладача. У випадку, якщо студент не зможе розв'язати якесь питання самостійно, він може звернутися по допомогу або консультацію до викладача. Викладач задіяв в організаційно-методичній частині роботи, він розробляє підходи, методи, форми і засоби, які направлені на організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів. Для вдалої роботи студентів над завданнями зі спеціальності викладач повинен бути певною мірою ознайомлений зі змістом цієї спеціальності та іноземною літературою за фахом, мати змогу використовувати певну систему педагогічного впливу для досягнення конкретних навчальних цілей. Книжки для домашнього читання повинні бути більш легкими по своїй мові, ніж тексти, які подані у підручнику. Таким текстам повинна бути притаманна мовленнєва доступність, повторюваність лексики, багата інформативність.

Якщо студенти не відчують необхідність активної роботи на заняттях, не намагатимуться поглибити свої знання, отримати кращі

результати, інтелектуально загартуватися, то не буде високою й ефективністю таких занять.

Самостійна позааудиторна робота в сучасних умовах набуває особливого значення як найважливіший фактор формування таких якостей майбутнього спеціаліста: ініціативність, професіоналізм, здатність до справжньої творчої діяльності.

Найважливішим при організації самостійної роботи студентів залишається доступність та стимулювання студентів до її успішного виконання шляхом повідомлення студентам про методи контролю результатів їх роботи та її оцінювання. Саме таке тлумачення сутності самостійної позааудиторної роботи дає можливість розкрити нові її організаційні форми: окрім традиційного виконання самостійних дій з текстами, він завдяки самостійно визначеній додатковій навчальній меті працює на конференціях, семінарах, засіданнях наукового студентського товариства, займається науково-дослідною роботою.

Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду роботи дозволяє стверджувати, що саме завдяки самостійній позааудиторній роботі виявляється максимальна активність студентів, яка полягає в бажанні перетворити одержані знання з іноземної мови в постійну життєву потребу у своїй майбутній професійній діяльності. Саме в позааудиторний час відбувається засвоєння знань, здійснюється формування вмінь і практичне відпрацювання навичок студентами, які вони зможуть використати у своїй майбутній професійній діяльності.

Література

1. Атанов Г. А., Пустынникова И. Н. Обучение и искусственный интеллект как основа современной высшей школы / Г. А. Атанов, И. Н. Пустынникова. — Донецк: ДООУ, 2002. — 203 с.
2. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. — К.: Вища школа, 1990. — 248 с.
3. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения: [учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования] / Е. Э. Коваленко. — Харьков: Штрих, 2003. — 480 с.
4. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: [науково-методичний збірник] / Ред. кол.: І. А. Зя-зюн (голова) та ін. — К., 1994. — 384 с.
5. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання: навчальний посібник / П. І. Сікорський. — Сб-к: Вид-во Європейського університету, 2004. — 306 с.
6. A Call for Change in Education // National Commission for Excellence in Education. — 1987. — 56 p.
7. Shonbergen V. The Effective Supervisional Colleagues Self Direction and Professional Growth / V. Shonbergen. — 1986. — V. 69. — № 4. — P. 15-20.

Коваленко С.

*аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка,
старший викладач кафедри охорони праці та інженерної педагогіки
Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української
інженерно-педагогічної академії*

УДК 378: 004

**РОЗВИТОК ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ЗМІСТУ
ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ ГУМАНІТАРНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-
ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті обґрунтовано необхідність збагачення професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів ціннісним змістом, пріоритетним шляхом якого, за переконанням автора, виступає збагачення ціннісним змістом дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, оскільки саме через засвоєння гуманітарних знань ефективно відбувається залучення особистості студентів до культурно-ціннісного контексту професійної освіти та майбутньої інженерно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: *ціннісна сфера, професійно-педагогічна підготовка, професійна освіта, підготовка інженерів-педагогів, ціннісне збагачення, формування світоглядних цінностей.*

Коваленко С.

аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, старший преподаватель кафедри охраны труда и инженерной педагогике Учебно-научного профессионально-педагогического института Украинской инженерно-педагогической академии

**РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ
ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ
СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИН ЦИКЛА ГУМАНИТАРНОЙ
И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

В статье обоснована необходимость обогащения профессионально-педагогической подготовки будущих инженеров-педагогов ценностным содержанием, приоритетным направлением которого, по убеждению автора, выступает обогащение ценностным содержанием дисциплин цикла гуманитарной и социально-экономической подготовки, поскольку именно через усвоение гуманитарных знаний эффективно происходит вовлечение личности студентов в культурно-ценностный контекст профессионального образования и будущей инженерно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: ценностная сфера, профессионально-педагогическая подготовка, профессиональное образование, подготовка инженеро-педагогов, ценностное обогащение, формирование мировоззренческих ценностей.

Kovalenko S.

*postgraduate student, Luhansk Taras Shevchenko National University,
Senior Lecturer, Department of Labor and Engineering Education of
Educational-Scientific Professional Pedagogics Institute Ukrainian
Engineering Pedagogics Academy*

THE DEVELOPMENT OF VALUABLE SPHERE OF PERSONALITY OF FUTURE ENGINEER-PEDAGOGUES IN THE PROCESS OF LEARNING OF HUMANITARIAN AND SOCIO-ECONOMIC DISCIPLINES

The article deals with the necessity of enriching of professional and pedagogical training of future engineer-pedagogues by value content, the priority of which, according to the author's point of view, serves to enrichment of value content of disciplines of humanitarian and socio-economic training, since it is through the assimilation of human knowledge the engagement of students in cultural evaluative context of vocational education and the future of engineer-pedagogical activity is effective.

Keywords: *valuable sphere, professional teacher training, vocational education, training of engineer-pedagogues, valuable enrichment, the formation of ideological values.*

Постановка наукової проблеми. Сучасний стан інженерно-педагогічної освіти характеризується чітко визначеною тенденцією щодо гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу, що зокрема виявляється у посиленні аксіологічної складової у змісті підготовки майбутніх фахівців. Ми поділяємо думку А. Горобцова, що необхідність включення у змістовий компонент навчальних дисциплін матеріалу, спрямованого на формування у студентів світоглядних цінностей, посилюється новим рівнем вимог, що висувуються до фахівців, які здобули вищу освіту [2, с. 28]. Ціннісне збагачення змісту професійної освіти, на переконання С. Таняна, забезпечує підготовку фахівців, «здатних до творчої праці, професійно мобільних, відповідальних, ініціативних, що передбачає відхід від економоцентричних і соціоцентричних концепцій освіти на користь людиноцентричної концепції, у ядрі якої закладено задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному, моральному і духовному розвитку, в оволодінні професійною діяльністю і самовираженні» [7, с. 3].

Аксіологічно-значущі знання стають особливо необхідними враховуючи, що у в студентському віці особливе смислове навантаження набувають процеси духовно-моральної автономізації особистості, фізичного і

морального самовдосконалення, соціально-психологічної адаптації, що забезпечують формування гуманістичної особистості молоді людини.

Сьогодні проблема вдосконалення змісту підготовки майбутніх інженерів-педагогів актуалізується й зважаючи на необхідність переорієнтації трудового виховання учнів ПТУ, суб'єктами якого стають вчорашні студенти, на розвиток особистості трудової молоді, прищеплення їм найкращих ціннісних ідеалів, зокрема ціннісного ставлення до праці.

Тож одним з найважливіших принципів, на основі якого необхідно визначати зміст навчальних дисциплін підготовки майбутніх інженерів-педагогів, має бути його спрямування на формування у студентів світоглядних цінностей, а саме, зосередження навчально-виховного впливу на особистості студента, на формуванні здатності до її саморозвитку і самореалізації.

Вважаємо, що для забезпечення підготовки фахівців увесь зміст їх професійно-педагогічної освіти, а, у першу чергу, дисципліни циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, необхідно наситити проблематикою культури праці, питаннями, що забезпечують розуміння студентами її аксіологічного сенсу, проблемами розвитку ціннісної сфери особистості учнів у навчально-виховному процесі ПТУ, відомостями щодо дієвих шляхів та засобів залучення учнів до трудової діяльності на основі формування поважного ставлення до людської праці.

Аналіз актуальних досліджень. Різноманітній проблематиці, пов'язаній з інженерно-педагогічною підготовкою присвячена чисельна кількість наукових робіт (Н.Абрамова, С.Артюх, В.Бакатанова, С.Батишев, О.Беляєва, В.Безрукова, Н.Брюханова, І.Васильєв, О.Ганопольський, Р.Гуревич, Е.Зеєр, І.Кузьмін, Н.Кузьміна, О.Маленко та ін.). Більшість з них віддзеркалює педагогічний аспект такої підготовки, торкаються вчені й питань аксіологічного змісту навчання та діяльності інженерів-педагогів, проте, у їх вивченні ще залишається широке поле для дослідницького пошуку.

Мета статті. Спираючись на сформульовані у наукових доробках зазначених авторів уявлення щодо змісту професійної освіти майбутніх інженерів-педагогів, змоделюємо ті складові змісту навчання, які сприятимуть розвитку їх особистості на найкращих культурно-ціннісних засадах.

Виклад основного матеріалу. Інженер-педагог – професія, що є органічним сполученням інженерної та педагогічної освіти, зміст якої відповідає об'єктивним потребам професійно-педагогічних училищ у якісно нових інженерно-педагогічних кадрах [5], на нашу думку основу поєднання двох складових інженерно-педагогічної освіти складає їх гуманістична наповненість. Обґрунтовуючи це твердження, звернемось до

ідей вчених (Т. Сохраняева [6], Ю. Фокін [8] та ін.), згідно яким основою професійного та особистого розвитку, зокрема й під час професійно-педагогічної підготовки фахівців, виступає процес набуття людиною своєї людської сутності.

Під процесом становлення людського у людині ми, перш за все, розуміємо формування системи цінностей, що є культурно-моральним центром особистості. У цьому випадку зміст вищої освіти має виконувати функції «...задоволення потреби особистості в її духовному зростанні та забезпечення засвоєння накопиченого людством соціального досвіду, необхідного для відтворення суспільного життя» [3, с. 180]. Тож одним з найважливіших принципів, на основі якого необхідно визначати зміст навчальних дисциплін, має бути його спрямування на формування у майбутніх інженерів-педагогів світоглядних цінностей, а саме, зосередження навчально-виховного впливу на особистості студента, на формуванні здатності до її саморозвитку і самореалізації. Слід у зв'язку з цим, навести точку зору Л. Шабуніна, на думку якого «зміст виступає як категорія процесу навчання, найбільш придатна для використання її в якості носія потенціалу самоорганізації» [9, с. 15].

В процесі актуалізації аксіологічного потенціалу дисциплін різних циклів професійної підготовки майбутніх фахівців у студентів виникають світоглядні зміни, які проявляються в активній взаємодії свідомості суб'єктів навчання зі змістом навчального матеріалу, що спрямовується й організується викладачем. Згодом ціннісне ставлення студентів до процесу навчання та майбутньої професійної діяльності, дозволяє їм ефективно організувати процес самонавчання та саморозвитку.

Наголосимо, що засвоєння студентами професійних знань щодо аксіологічної складової інженерно-педагогічної діяльності має базуватися на загальній соціо-гуманітарній підготовці, яка сприяє формуванню у майбутніх фахівців чітких уявлень про цінності як культурно-філософське поняття, забезпечує розуміння міста та значення людських цінностей для успішної взаємодії людини та світу, особисте прийняття майбутнім фахівцем загальнолюдських і професійних цінностей. На нашу думку, такий базовий рівень підготовки студентів як майбутніх суб'єктів трудового виховання учнів, має складатися шляхом збагачення ціннісним змістом дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки.

Нажаль, у практиці вищої школи існує тенденція щодо надання у змісті гуманітарних та соціально-економічних дисциплін переваги озброєнню студентів предметними знаннями і вміннями на тлі недостатнього забезпечення основ для професійної самоідентифікації майбутнього фахівця: формування необхідних особистісних якостей, ціннісного відношення до процесу навчання, ставлення до майбутньої

професії як життєво значущої діяльності, відчуття впевненості у власних здібностях, розуміння соціальної цінності обраної професії та задоволення своїм професійним вибором. Вважаємо, що під час формування змісту освіти у робочих програмах дисциплін зазначеного циклу, як і у процесі його висвітлення викладачам необхідно враховувати специфіку цінностей майбутньої професії студентів, а також нагальні потреби, уподобання, цінності та норми самих студентів як соціальної групи та індивідуальних суб'єктів розвитку системи цінностей.

Необхідно також звернути увагу на специфіку гуманітарного знання, яке, з позиції Л. Беляєвої, відрізняється: глибиною проникнення, а не точністю відтворення; не лише відкриттям істини, а й її «здійсненням» на основі набуття власного досвіду, особистим «переживанням» досвіду історії та мистецтва; обов'язковою діалогічністю процесу передавання такого знання, оскільки істину не може «повідомити» хтось один, вона є результатом діалогу багатьох точок зору [1, с. 14]. Тобто саме через засвоєння гуманітарних знань може ефективно відбуватися при звичаювання особистістю культурно-ціннісного контексту освіти.

Орієнтуючи зміст циклу гуманітарних і соціально-економічних дисциплін на формування у майбутніх інженерів-педагогів світоглядних та професійних цінностей, ми припускаємо не тільки включення до нього матеріалу, який сприяє формуванню морально-етичних цінностей, а й висвітлення питань спрямованих на забезпечення знань, що відображають цілісну наукову картину світу, тому числі, матеріалів, які ілюструють принципи синергетики як найбільш загального підходу, що описує принципи світобудови. Виходячи з цього, формування світоглядних цінностей студента буде вибудовуватися на прикладі взаємозв'язку освітнього процесу з культурно-історичним середовищем міста, регіону, країни, що віддзеркалює «взаємини між особистісним і соціальним, між індивідуальним і колективним, між приватним і державним» [4, с. 5]. Крім того, формування системи цінностей особистості студента неможливо без тісної взаємодії майбутнього інженера-педагога з сучасним соціокультурним середовищем через наповнення змісту циклу гуманітарних і соціально-економічних дисциплін актуальними для професійного сьогодення інженерів-педагогів питаннями щодо існуючої соціальної інфраструктури суспільства, розвитку суспільних відносин у контексті становлення сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства; закономірностей функціонування професійно-технічних соціальних осередків, що є носіями традицій, субкультури, певних вимог, моральних цінностей тощо.

Виходячи із зазначеного вище, для забезпечення аксіологічного аспекту підготовки майбутніх інженерів-педагогів в основу насичення

робочих програм дисциплін гуманітарного і соціально-економічного циклу відповідним змістом мають бути покладені принципи: диверсифікації – розширення змісту соціальних та гуманітарних дисциплін, і проблем, що в них висвітлюються, й прагматизації - наближення змісту гуманітарних дисциплін до профілю підготовки, специфіки майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, базовий аксіологічний аспект підготовки студентів має забезпечуватися шляхом збагачення змісту, відображеного у робочих навчальних програмах таких дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, як «Філософія», «Культурологія», «Релігієзнавство».

Розділи робочих програм зазначених дисциплін «Теорія та типологія цінностей», «Знання про ціннісний світ особистості» мають бути насичені темами «Поняття «цінності» та «ціннісні орієнтації у контексті професійної культури», «Оцінка результату трудової діяльності та ціннісне ставлення до праці: традиції та сучасність в Україні», «Природа цінностей та професійна культура інженера-педагога», «Типологія професійних цінностей», «Поняття про професійні цінності інженера-педагога», «Цінність праці в умовах ринкової економіки», «Гуманістичні цінності як важливий орієнтир професійної діяльності інженера-педагога», «Трудова діяльність та духовний розвиток особистості», «Свідомий вибір інженерно-педагогічної професії: оцінка власної позиції у контексті ціннісних традицій професійно-педагогічної діяльності», «Культура праці: ціннісний аспект», що забезпечить формування у студентів цілісного за змістом, аргументованого та життєво мотивованого сприйняття знань про професійні цінності, становлення ціннісного світогляду педагога, ґрунтованого на чіткому розумінні міста цінностей трудової сфери у загальній системі цінностей людини.

Помітним у забезпечення розвитку ціннісної складової особистості у підготовці студентів виступає збагачення відповідним матеріалом змісту дисциплін історико-політологічної спрямованості, оскільки в їх межах можливо висвітити значення професійних цінностей інженера-педагога як чинника історичного розвитку суспільства, що є взаємодетермінованим виникненням певних історичних подій, зміною суспільного устрою, соціальними перетвореннями, що значно впливають на соціально-економічне життя людини. На нашу думку, для посилення аксіологічної складової підготовки студентів до змісту дисциплін «Історія України» та «Політологія», а також предмету «Економічна теорія», що є у планах навчального процесу фахівців, необхідно включити теми щодо соціально-історичної сутності поняття «цінність» та «професійна цінність», «праця», «професіоналізм», «майстерність», історії становлення та розвитку системи професійних цінностей у контексті соціально-економічного

розвитку суспільства, значення категорії «труд» у системі професійних цінностей. Доречним, на нашу думку, є збагачення змісту зазначених дисциплін темами щодо життя та професійного шляху видатних представників інженерно-педагогічної професії у контексті історичних подій минулого. У змісті предмету «Економічна теорія» доречно висвітлювати також питання щодо ціннісного еталону ділової людини гуманітарно-розвинутої, інтелектуальної, працелюбної, здатної до благодійництва та піклування про інших; формувати у студентів здатність застосовувати ціннісний підхід до багатоманітності соціально-економічних подій, чинників та спостережень за сучасними процесами, що відбуваються у професійній сфері.

Як зазначалося вище, інші дисципліни циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки також мають значний аксіологічний потенціал. Так, відповідне спрямування змісту предмету «Соціологія» забезпечуватиме засвоєння майбутніми інженерами-педагогами теоретичних аспектів аксіології, розширюватиме можливість зрозуміти значення професійних цінностей як групових та індивідуальних орієнтирів розвитку особистості, зумовлюватиме усвідомлення студентами значення таких цінностей у галузі професійної діяльності. Для цього необхідно внести до змісту вказаної дисципліни відомості про професійні цінності як групові, їх значення та механізми формування поведінки людини у соціумі, шляхи їх формування та складові. У змісті зазначеної дисципліни має бути висвітлений й педагогічний аспект набуття людиною професійних цінностей у контексті розуміння вказаного процесу як педагогічно керованого систематичного залучення індивіда до внутришньогрупових професійно-культурних норм.

Велике значення у розвитку у студентів ціннісного ставлення до професії має дисципліна «Валеологія», що забезпечує набуття майбутнім інженером-педагогом валеологічної культури, що є невід'ємним елементом професійної компетентності вчителя. На нашу думку, питання, що висвітлюються в її змісті необхідно збагачувати ціннісним контекстом та наближати до умов професійної діяльності фахівців, висвітлюючи, наприклад такі питання, як «Життя та здоров'я як найвищі цінності людини», «Ціннісний зміст формування, збереження, зміцнення і відновлення здоров'я людини», «Прийомі оцінки власного професійного здоров'я», «Педагогічна взаємодія як чинник здоров'я підростаючого покоління», «Критерії здорового педагогічного спілкування», «Праця та здоров'я» тощо.

Висновок. У цілому, вважаємо, що збагачення змісту предметів циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки відомостями, здатними стимулювати процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів,

сприятимуть розвитку в них: загальної культури, пов'язаної із розумінням ієрархії цінностей у житті людини, зокрема й у професійній сфері; ціннісного відношення до професії ґрунтованого на розумінні міста цінності труда в інженерно-педагогічній діяльності; уміння оцінювати значення та функції різних соціальних інститутів, орієнтуватися у соціально-політичних та економічних подіях оцінювати їх наслідки; здатності до застосування ціннісного підходу у процесі здобуття освіти та подальшої трудової, зокрема педагогічної діяльності; гуманістичної спрямованості особистості, поваги до праці та до людини; здатності майбутнього інженера-педагога до рефлексії на політичну та економічну інформацію, до формування власних суджень про ефективність дій економічних суб'єктів, до збереження стійкого інтересу до накопичення отриманих знань; усвідомленої здатності до оволодіння знаннями щодо професійних цінностей діяльності інженера-педагога у процесі фахової підготовки та подальшої професійної діяльності.

Література

1. Беляева Л. А. Актуальные проблемы гуманитарного познания / Л. А. Беляева // Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: перспективы модернизации / Материалы VI Международной научно-практической конференции, 17 мая 2002 г. – Екатеринбург. – 2002. – С. 13-25.
2. Горобцов А. В. О формировании содержания подготовки современных специалистов / А. В. Горобцов // Регионализация вузовского образования. Состояние и проблемы. / Материалы межвуз. науч.-метод. конференции, 2-3 февр. 2000 г. – Новосибирск. – 2000. – 77 с.
3. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М., 1996. – 238 с.
4. [Маврина И. А. Социальность как сущностная характеристика современного образования : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ирина Андреевна Маврина ; Омский государственный педагогический университет. – Омск, 2000. – 418 с.](#)
5. Сейтешев А.П. Пути профессионального становления учащейся молодежи: Профпедагогика / А.П. Сейтешев. – М.: Высшая школа, 1988. – 336 с.
6. Сохраняева Т. В. Ценности образования на фоне меняющегося образа человека / Т. В. Сохраняева // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – С. 48 – 64.
7. Тангян С. А. Высшее образование в перспективе XXI столетия / С. А. Тангян // Педагогика. - 2000. - № 2. - С. 3-10.15
8. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
9. Шабунин Л. Е. Педагогические основы гуманитарной подготовки студентов технического колледжа к профессиональной самоорганизации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: /Л. Е. Шабунин; Липецкий государственный педагогический институт. – Липецк, – 2000. – 18 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**Червонецький В.**

*доктор педагогічних наук, професор кафедри практики іноземних мов
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*

УДК 37.026:37.046.14**ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ
ШКІЛЬНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ
ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ**

У статті розглядається і аналізуються дидактичні принципи екологічної освіти в країнах євроатлантичного регіону, які визнаються як базові, що мають враховуватися в цій галузі педагогічної науки і шкільної практики.

Ключові слова: *принципи екологічної освіти, міждисциплінарний підхід, прийняття рішень, екологічна відповідальність, екологічне мислення, екологічна грамотність, екологічне краєзнавство.*

Червонецький В.

доктор педагогических наук, профессор кафедры практики иностранных языков Восточногоукраинского национального университета имени Владимира Даля

**ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ СТРАН
ЕВРОАТЛАНТИЧЕСКОГО РЕГИОНА**

В статье рассматриваются и анализируются дидактические принципы экологического образования в странах евроатлантического региона, которые признаются как базовые и которые учитываются в данной области педагогической науки и школьной практики.

Ключевые слова: *принципы экологического образования, междисциплинарный подход, принятие решений, экологическая ответственность, экологическое мышление, экологическая грамотность, экологическое страноведение.*

Chervonetsky V.

a doctor of pedagogical sciences, a professor of Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University

**CHARACTERISTIC FEATURES OF THE BASIC DIDACTIC
PRINCIPLES OF ECOLOGICAL EDUCATION AT SCHOOLS OF THE
COUNTRIES OF THE EURO-ATLANTIC REGION**

The article deals with didactic principles of environmental education in countries of Euro-Atlantic Region, which are admitted for basic and which

should be taken into account in this field of pedagogical science and school practice.

Key words: *principles of environmental education, interdisciplinary approach, decision-making, environmental responsibility, environmental thinking, environmental literacy, environmental country study.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Керівні положення, що розкривають особливості екологічної підготовки молодого покоління в школах країн євроатлантичного регіону, знаходять відображення в принципах екологічної освіти. В них подана певна система організації змісту екологічної освіти, шляхи й засоби її реалізації у навчально-виховному процесі, відображені сучасні світоглядні позиції щодо проблеми взаємовідносин людини з навколишнім середовищем та її розв'язання. Обґрунтування керівних положень екологічної освіти педагоги країн євроатлантичного регіону здійснюють з урахуванням національних та глобальних тенденцій розвитку педагогічної науки, освіти, культури, екологічних реалій, що склалися під впливом науково-технічного прогресу. Вивчення літературних джерел і матеріалів з питань педагогічної екології, що видаються у цих країнах, дозволило, незважаючи на деякі окремі відмінності редакційного, кількісного й країнознавчого характеру, виділити загальні принципи екологічної освіти. Це – цілісність природного довкілля, міждисциплінарність, прогностичність, неперервність, взаємозв'язок краєзнавчого, національного, регіонального й глобального підходів до розкриття проблем довкілля.

Перелічені принципи екологічної освіти потребують докладного аналізу для визначення їхньої ролі та функцій щодо розбудови теорії і практики екологічної освіти в школах країн євроатлантичного регіону для подальшого вдосконалення освіти в галузі навколишнього середовища в школах України.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Питання визначення дидактичних принципів екологічної освіти в окремих країнах євроатлантичного регіону висвітлювалися в публікаціях Дж. Свана, В. Степпа (США), С. Карсона, Л. Сміта, Р. Стівенса (Велика Британія), Ф. Дорге, Р.Є. Лобба, Г. Хайльбаха (Німеччина), Ш. Раштона, Т. Гріффітса, А. Лукаса (Австралія), А. Захлебного, І. Зверєва, І. Суравєгіної (Росія), К. Боріна, Г. Марченко, Я. Полякової, С. Червонецької, В. Шарка (Україна).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Потребують подальшого дослідження принципи навчання і виховання молодого покоління в школах країн євроатлантичного регіону, пов'язаних із формуванням і розвитком у них

знань, переконань, досвіду, гуманістичних ціннісних орієнтацій щодо взаємин з природою.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити і проаналізувати базові теоретичні положення (принципи) екологічної освіти в школах країн євроатлантичного регіону та показати їхню роль в розбудові цієї галузі педагогічної науки і практики.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вищенаведені принципи екологічної освіти повністю не вичерпують його складу, який на сьогодні є достатньо динамічний як у змістовному, так і в кількісному сенсах. Розмаїття думок і підходів до визначення керівних положень свідчить про пошуки адекватних сучасному рівню розвитку екологічної освіти, що спирається на новітні досягнення в галузі людинознавства, комплексної екології, педагогіки, психології, соціології та ін. в кожній із країн євроатлантичного регіону. Тим не менше педагогічна громадськість цих країн дотримується визнаних на міжнародних форумах з екологічної освіти, що проводилися за підтримки і сприяння ЮНЕСКО-ЮНЕП, принципів навчання і виховання молоді учнівського віку в школі, котрі можна розглядати як основоположні, оскільки вони простежуються в теоретичних засадах освіти в галузі навколишнього середовища в кожній із країн євроатлантичної спільноти.

Розглянемо характерні особливості визначеного кола теоретичних положень екологічної освіти.

Принцип цілісності природного довкілля спрямований на формування у школярів розуміння єдності навколишнього середовища, нерозривного зв'язку всіх елементів, що його складають, взаємообумовленості процесів та явищ, що у ньому відбуваються. При цьому природне довкілля усвідомлюється як цілісна, взаємопов'язана, еволюційно збалансована система, в якій людина одночасно постає як залежна біологічна одиниця і як активний геохімічний агент його перетворення. Розкриттю ідеї цілісності природного довкілля, закладеної в цьому принципі, сприяють навчальні дисципліни природознавчого й суспільствознавчого профілів, де ці проблеми розглядаються більш ґрунтовно, з урахуванням специфіки кожної навчальної дисципліни. Інтегруючою основою між двома циклами навчальних дисциплін є основні положення про взаємини людини й суспільства з природою, що відображаються в соціальній екології. Відповідно до цих положень поняття "навколишнє середовище" інтерпретується як "єдність природної та соціальної систем" [1, с.23].

Оскільки природне довкілля в епоху НТР було піддане глобальній антропізації, то, відповідно, воно зазнало суттєвих якісних змін, які позначилися на його стані. Сьогодні природне середовище трансформується у

соціоприродне, в якому антропогенний чинник стає все більш визначальним. Принцип цілісності забезпечує розуміння учнями цього важливого в еволюції біосфери явища. Значну роль у реалізації принципу цілісності в екологічній освіті відіграє вчення про біосферу й ноосферу, в якому природничі й соціальні аспекти взаємин людини з довкіллям розкриваються в єдності й взаємодії. У ньому обґрунтовується логіка переходу від конфронтаційного етапу освоєння біосфери до розумно організованого як закономірний процес еволюції біосферного розвитку людства, і тим самим стверджується не розривний зв'язок історії суспільства й природи. З метою підвищення ефективності засвоєння школярами провідних ідей цілісності природного довкілля педагоги розвинених країн рекомендують використовувати узагальнюючі дидактичні моделі типу "Земля – космічний корабель" або "Наш дім – планета Земля" [14; 13].

Використання принципу цілісності в екологічній освіті дозволяє формувати в учнів комплексне уявлення про сучасні екологічні проблеми й послуговує однією з важливих умов інтеграції екологічних знань у шкільну освіту.

Принцип міждисциплінарності знаходиться в тісному зв'язку з принципом цілісності. Їхня взаємообумовленість визначається необхідністю розкривати єдність і взаємозв'язок природного довкілля через вивчення учнями різних навчальних дисциплін. Багатоаспектний характер сучасних проблем екології передбачає міждисциплінарний підхід до навчання, інтеграцію різних галузей сучасного наукового знання про людину, суспільство й природу. У міжнародній практиці міждисциплінарний підхід до організації змісту екологічної освіти розглядається як найбільш перспективний шлях до подолання розпорошення навчальних дисциплін у школі та більш ґрунтовного висвітлення екологічних проблем [16]. Міждисциплінарність розуміється не як механічне включення різноманітних екологічних знань у зміст шкільних предметів, а як їхнє логічне підпорядкування основній меті екологічної освіти. Це означає, що кожна навчальна дисципліна відповідно до притаманної їй специфіки, логіки та структури має брати участь у формуванні екологічної культури особи. В шкільному навчанні, підкреслюється у скандинавському проекті з екологічної освіти, "кореляція екологічних знань між окремими дисциплінами має велике значення для повноцінного аналізу реалій навколишнього середовища" [3, с.97-98]. Тому питання щодо відбору навчального матеріалу, який відповідає профілю кожної навчальної дисципліни, набуває надзвичайної актуальності. Суттєвий внесок у теоретичне осмислення цієї проблеми зробили І. Зверев, А. Захлебний, І. Суравегіна (Росія), А. Бегека, В. Крисаченко, Г. Марченко, О. Плахотник, Н. Пустовіт, Г. Тарасенко (Україна), В. Степп, Дж. Сван

(США), Л. Ахо (Фінляндія), П. Берри, Д. МакКінлі (Велика Британія), З. Костова (Болгарія) та ін.

Реалізація міждисциплінарного підходу, підкреслює І. Зверев, "потребує розв'язання таких проблем, як визначення функцій кожної дисципліни у загальній системі екологічної освіти, виділення міждисциплінарних зв'язків і забезпечення узагальнення міждисциплінарних підходів" [2, с.113]. Встановлення зв'язків між природними й гуманітарними циклами навчальних дисциплін дає можливість розкрити увесь комплекс проблем, що містяться у понятті "навколишнє середовище". Міждисциплінарні зв'язки є перш за все умовою підвищення науковості й доступності навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів, більш якісного опанування екологічними знаннями. Вони дозволяють комплексно впливати на характер навчально-виховної роботи у школі. У цьому сенсі міждисциплінарний підхід виконує інтегруючу функцію, що забезпечує єдність процесу навчання, виховання й розвитку в екологічній освіті. Реалізація принципу міждисциплінарності в шкільній екологічній освіті, підкреслюють експерти ЮНЕСКО, надає можливість встановити структурний взаємозв'язок між основними ланками навчального змісту (знаннями, вміннями й навичками), сприяє розумінню учнями багатогранності та комплексності проблем довкілля [10, с.4].

Принцип неперервності в міжнародній практиці екологічної освіти набув широкого визнання. Висунення цього принципового положення зумовлене мобільністю наукової інформації з проблеми взаємовідносин суспільства й людини з природою. Ця інформація містить у собі знання, що відповідають тенденціям розвитку НТР, масштабам антропогенного впливу на навколишнє середовище, наслідкам тих змін, що відбуваються у ньому. Експерти ЮНЕСКО обґрунтовують необхідність запровадження принципу неперервності екологічної освіти тим, що в епоху НТР, особливо на сучасному етапі, людство, можливо, вперше в своїй історії, зіткнулося із безпрецедентним фактом, коли "знання, технічні навички й певні ціннісні орієнтації підлягають докорінному оновленню протягом життя одного покоління" [7, с.29]. У зв'язку з цим освіта покликана сформувати у молодого покоління сталий інтерес до постійного поновлення свого інтелектуального вантажу й удосконалення практичних умінь і навичок регулювати взаємини суспільства з природою й вирішувати екологічні проблеми. Ця точка зору знайшла відображення в рекомендаціях міжнародних конференцій з екологічної освіти.

У широкому розумінні принцип неперервності передбачає охоплення всіх рівнів формальної та неформальної освіти особи, починаючи з дошкільного віку і далі протягом усього життя. У шкільній екологічній освіті принцип неперервності спирається на закономірний зв'язок

навчально-виховного процесу з віковими особливостями школярів. Відомо, що в дітей молодшого шкільного віку переважає чуттєве сприймання навколишнього середовища. Підлітки більшою мірою виявляють зацікавленість у раціональному пізнанні природи, її ціннісних властивостей, виявляють бажання особисто брати участь у суспільно значущих заходах із захисту природного довкілля. Юнацькому віку притаманний підвищений потяг до інтелектуального осмислення явищ оточуючої дійсності, її оцінної характеристики, самоствердження. У сучасній педагогічній літературі, присвяченій питанням екологічної освіти, підкреслюється важливість дотримування послідовності у реалізації принципу неперервності, який, за визначенням Р. Буза (США), "дозволяє максимально використовувати кожний віковий період для всебічного екологічного розвитку особи" [8, с.265]. При підготовці програм з екологічної освіти, відповідно до яких учні отримують екологічну підготовку протягом усього терміну навчання в школі, принципу неперервності дотримуються педагоги більшості країн світу. Запрограмоване в основній меті екологічної освіти формування екологічної культури передбачає послідовне розгортання динаміки проблем довкілля відповідно до рівня ускладнення змісту навчальних курсів на кожному етапі навчання. Реалізація принципу неперервності у навчально-виховному процесі пов'язується з підготовкою екологічно грамотних, інтелектуально й емоційно розвинених громадян, які відчують потребу в постійному вдосконаленні своїх знань, самоосвіті.

Принцип взаємозв'язку, краєзнавчого, національного, регіонального й глобального підходів до відображення екологічних проблем визначається зарубіжними педагогами: Т. Таулер (Канада), Р. Лоб (Німеччина), Л. Ахо (Фінляндія), Д. Цихі (Польща), І. Зверев, А. Захлебний (Росія) та ін. як один із основоположних в екологічній освіті. В обґрунтуванні цього принципу вони спираються на рекомендації міжнародних конференцій, в яких знайшли відображення загальні підходи до його розуміння. Цілісне сприйняття різних рівнів виявлення екологічних проблем дозволяє встановити взаємозв'язки між ними, аналізувати їхній взаємовплив. Реалізація цього принципу сприяє формуванню в учнів комплексного сприйняття на проблеми взаємин людини з довкіллям.

Краєзнавчому підходу відводиться одне з центральних місць у структурі елементів принципу, що розглядається. Екологічне краєзнавство визнається спеціалістами багатьох країн за основу, яка забезпечує розуміння учнями сучасних екологічних проблем і свідоме опанування абстрагованими екологічними поняттями. Спеціалісти країн євроатлантичного регіону, принаймні, З. Костова, Л. Пачельська (Болгарія), В. Шультер, Ч. Фір (Німеччина), В. Браун (Велика Британія), П. Іванов (Росія) відзначають такі

пріоритети використання краєзнавчого підходу до навчання: ґрунтовність засвоєння учнями провідних ідей і понять сучасної екології, формування асоціативних зв'язків між локальними проблемами довкілля та більш масштабними екологічними явищами, наочну демонстрацію фактів позитивного або негативного впливу людини на природу, залучення учнів до посиленої практичної діяльності. У цілому екологічне краєзнавство слугує міцним підґрунтям для досягнення висунутих перед школою навчально-виховних цілей: опанування основами екологічної грамотності, формування відповідального ставлення до природи, вміння розв'язувати екологічні проблеми, участь у посильній практичній діяльності [13]. Розуміння проблем навколишнього середовища та стурбованість її станом є важливим засобом для екстраполяції інтеріоризованих уявлень на національний рівень й оцінки екологічних явищ із загальнодержавних позицій. Усвідомлення школярами глобальної значущості проблем довкілля логічно випливає з попередніх рівнів розуміння їхньої актуальності. На цьому ступені узагальнення екологічних понять учні починають розуміти, що адміністративно-господарський і державний розподіл територій не становить перешкод для біосферних процесів. Перманентне погіршення якості навколишнього середовища в різних країнах і регіонах світу врешті-решт призводить до глобальної екологічної кризи, ставить під загрозу існування на планеті вищих форм життя.

Використання краєзнавчого підходу сприяє формуванню в учнів розуміння більш масштабних виявлень екологічної кризи (національного, регіонального, глобального рівнів). Такий підхід забезпечує послідовність динаміки розгортання ступенів порушення екологічної рівноваги. Це полегшує учням їхнє усвідомлення. Таким чином, реалізація даного принципу екологічної освіти спонукає до використання загальноприйнятих у сучасній дидактиці принципів навчання, а саме: наочності, доступності, послідовності, системності тощо. Опора на загальнодидактичні принципи навчання свідчить про тісний зв'язок освіти в галузі навколишнього середовища з педагогічною наукою і практикою.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже розглянуті керівні положення покладено в основу шкільної екологічної освіти як самостійної галузі педагогічної теорії і практики в країнах євроатлантичного регіону. У них знаходять відображення сучасні погляди як на проблему захисту природного довкілля і гармонізації відносин людини з природою, так і педагогіки школи. Їхнє конструктивне поєднання забезпечує можливість вирішення архіактуальних для сьогодення завдань підготовки молодого покоління до подолання екологічної кризи, активної участі у створенні екологічно безпечних умов життя, втілення ноосферних ідей в практику взаємостосунків людини з природою. Спирання

на принципи цілісності природного довкілля, міждисциплінарного підходу до його організації і здійснення, неперервності, взаємозв'язку локального, національного, регіонального та глобального підходів до вирішення проблем довкілля становлять тривке підґрунтя для успішного розв'язання цих завдань.

Література

1. Визи Ю. Учебно-воспитательная работа в общеобразовательных и средних учебных заведениях Венгрии по вопросам окружающей среды / Ю. Визи // Образование по вопросам охраны окружающей среды в школах стран-членов СЭВ. – М.: Комитет по научно-техническому сотрудничеству стран-членов СЭВ, 1983. – С.23-26.
2. Зверев И.Д. Методология экологического образования и воспитания / И.Д. Зверев // Социально-экономические, организационно-правовые и педагогические аспекты охраны окружающей среды. Информационный бюллетень. – Варшава. – 1980. – № 3. – С. 113-118.
3. Сипиля А. Скандинавский проект по экологическому образованию / А. Сипиля // Социально-экономические, организационно-правовые и педагогические аспекты охраны окружающей среды: Информационный бюллетень. – Варшава: Координационный центр стран-членов СЭВ по 1 проблеме. – 1985. – № 14. – С. 97-100.
4. Цыхи Д. Разработка интегрированной системы образования в области охраны и формирования природной среды в Польше / Д. Цыхи // Образование по вопросам охраны окружающей среды в школах стран-членов СЭВ. – М.: Комитет по научно-техническому сотрудничеству СЭВ, 1983. – С. 32-39.
5. Экологическое образование школьников / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
6. Booth R.R. The Teaching of Ecology in Schools / R.R. Booth // Journal of Biological Education. – 1979. – Vol.13. – № 4. – Pp. 261-266.
7. Developing Environmental Education in Finland // UNESCO-UNEP International Congress on Environmental Education and Training (Moscow, USSR, 17-21 August 1987). – Helsinki: Ministry of Education, 1987. – Pp. 1-6.
8. Earth Survival. A Conservation and Development Programme for the United Kingdom / Report №2. Environmental Education for Commitment. – London, 1982. – 59 p.
9. Erisch M. Directory for Environment Organizations, Compaigns and Initiatives in the British Isles / M. Erisch. – UK: Green Print, 1994. – 294 p.
10. International Comprehension and Problems of the Contemporary Environment: The Role of Environmental Education // UNESCO-UNEP International Congress on Environmental Education and Training (Moscow, USSR, 17-21 August). – Paris: UNESCO, 1988. – 27 p.
11. International Society for Environmental Education (ISEE). School of Natural Resources. – Columbus (Ohio): The Ohio State University, – 1988. – 312 p.
12. International Society for Environmental Education (ISEE). School of Natural Resources. – Columbus (Ohio): The Ohio State University, – 1988. – 312 p.

Кушнір В.

докторант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки та психології

УДК 37(09)

**ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ
ОСВІТИ І ЧВЕРТІ XIX СТОЛІТТЯ**

В статті розкриваються особливості становлення шкільної системи освіти протягом першої чверті XIX століття. Охарактеризовано ставлення суспільства до закладів освіти. Визначено основні прорахунки та досягнення в державній освітній політиці означеного періоду. Виявлено, що реформа народної освіти 1804 року була великим зрушенням у розвитку шкільництва. Продумана система освіти забезпечувала наступність всіх ступенів освіти та адміністративного керування.

Ключові слова: *система освіти, типи загальноосвітньої школи, гімназія, повітове училище, парафіяльне училище.*

Кушнір В.

докторант Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии

**ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕННЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМИ
ОБРАЗОВАНИЯ В І ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА**

В статье раскрываются особенности развития школьной системы образования первой четверти XIX века. Охарактеризовано отношение общества к учреждениям образования. Определены основные просчеты и достижения в государственной образовательной политике обозначенного периода.

Ключевые слова: *система образования, типы общеобразовательной школы, гимназия, уездное училище, приходское училище.*

Kushnir V.

A Doctorate of Uman State Pedagogical University after Paul Ty cyna an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of pre-school pedagogy and psychology

**FEATURES OF FORMATION OF THE NATIONAL EDUCATION
SYSTEM IN THE I QUARTER OF THE NINETEENTH CENTURY**

In the article the features of secondary education during the first quarter of the nineteenth century. The characteristic attitude towards educational institutions. The main achievements and shortcomings in public education policy that period.

Keywords: *education, types of secondary school, high school, school district, parish school.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Модернізація сучасної системи середньої освіти неможлива без переосмислення історичного педагогічного досвіду та врахування найкращих надбань минулих поколінь. Історія становлення системи освіти протягом I чверті XIX століття – це одна з найважливіших складових вітчизняної історії педагогічної освіти. Так як значна частина України була в складі Російської імперії тому і всі реформи, які проводив царській уряд в галузі освіти мали безпосереднє відношення до України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання модернізації загальної середньої системи освіти перебуває в центрі уваги багатьох дослідників, зокрема таких, як Л.Березівська, Н.Бібік, М.Бурда, Л.Вашченко, Л.Денисенко, Г.Єгоров, Л.Калініна, В.Кизенко, О.Локшина, В.Луговий, Ю.Мальований, О.Корсакова, Л.Онищук, А.Самодрин, С.Трубачова, Н.Шиян та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Окремі аспекти розвитку шкільництва в Російській імперії висвітлено в працях сучасних науковців Л.Березівської, М.Бурди, Л.Гаєвської, Н.Дмітренко, Н.Побірченко, О.Сухомлинської, Т.Шаравари та інш. Однак питань становлення шкільної системи освіти протягом I чверті XIX століття деякі з них торкалися лише побіжно, звертаючись до їх розгляду у зв'язку з вивченням інших освітніх процесів, що відбувалися в Російській імперії.

Формування цілей статті. Висвітлення особливостей становлення шкільної системи освіти протягом I чверті XIX століття і ставимо за мету цієї статті.

Виклад основного тексту. Розвиток педагогічної свідомості протягом означеного періоду характеризується становленням класичної та реформаторської педагогіки. Педагогічна думка представлена такими іменами як М.М. Сперанський (1772–1839), М.М. Карамзін (1776–1826), В.А. Жуковський (1783–1852), О.П. Куніцин (1783–1841), М.І. Лобачевський (1792–1856), Т.М. Грановський (1813–1855) та інш.

Зі вступом на престол імператора Олександра I розпочалися адміністративні реформи. Головним ідеологом їх виступав М.Сперанський. Він разом із однодумцями із кола друзів імператора обґрунтували необхідність створення міністерств, Комітету міністрів, Державної ради та інших органів влади. 23 січня 1803 були затверджені імператором і опубліковані «Попередні правила народної освіти» Цей документ став першим законодавчим актом, в якому робилась спроба створити нову цільну освітню систему імперії.

Фахівці стверджують, що «Попередні правила ...» були складені під впливом французьких зразків часу великої революції, зокрема, проекту Кондорсе, внесеного в 1792 р. в Законодавчі Збори. Кондорсе пропонував створити чотирьохступеневу систему освітніх закладів: чотирирічну початкову школу (з досить великою програмою) для поселень з кількістю меншою від 400 чол., трирічну "вторинну" школу для кожного округу та міста з населенням від 4000 чол., "інституту" для департаментів і великих міст і "лицею" з університетським курсом [10, с. 250].

Однак, у комітеті притримувалися думки, що "не все те зручно вводити у нас, що добре за кордоном; що у нас необхідно змінити багато чого з того, що існує у Франції, що у нас є стародавні заклади, до яких слід пристосовуватися при організації нових " [3, с. 87]; відповідно, при збереженні деяких основних ідей проекту Кондорсе був вироблений свій проект, який краще підходив до умов часу і місця.

Центральним державним органом у системі освіти з 1802 року було Міністерство народної освіти. На місцях йому підпорядковувалися учбові округи. Вся територія Російської імперії була поділена на 7 навчальних округів, Українські губернії ввійшли до Віленського (Волинська, Київська, Подільська), Харківського (Слобідсько-Українська, Чернігівська, Полтавська, Миколаївська, Катеринославська, Таврійська) та Одеського округів [6, с. 106]. Згодом Віленський учбовий округ розформовується і на його базі створюються два нових округи: Білоруський та Київський.

1804 року був затверджений «Статут навчальних закладів підвідомчих університетам» відповідно до якого у кожному навчальному окрузі передбачалися такі типи навчальних закладів: університет; гімназії (чотирирічні); повітові училища (дворічні); парафіяльні училища (однорічні). Усі навчальні заклади діяли автономно та кожний навчальний заклад вищого типу завідував усіма навчальними закладами нижчого типу [8, с. 228].

Як зазначає Є. Д. Днепров «Статут був самим гуманним і ліберальним освітнім актом в історії вітчизняного освіти», він проголошував безстановість і наступність усіх типів навчальних закладів, безплатність освіти на всіх її ступенях. Згодом у додаткових документах тлумачилося, що доступ до університетів та гімназій кріпакам та вихідцям з нижчих станів закрито. Проголошувалася світськість освіти - закон Божий у гімназіях не викладати, було скасовано тілесні покарання у старших класах гімназії [1, с. 244].

Кожен тип загальноосвітньої школи повинен був виконувати свої завдання: гімназія - підготувати до університетського навчання, надати закінчену освіту та підготувати вчителів для нижчих шкіл; повітові училища - надати знання з промисловості та підготувати до навчання в гімназії; парафіяльні училища – зробити сільських дітей у «фізичному та

моральному відношенні кращими, надати їм знання про явища природи та викоренити з ним марновірність та забобонність, дії яких шкідливі для їх добробуту, здоров'я та становища», а також підготувати до навчання в повітових училищах [6, с. 64].

Для того щоб добратися до університету, потрібно було провчитися, переходячи з однієї в іншу, в трьох різних школах, переїжджаючи при цьому з села - у повітове місто, з повітового міста – в губернське, і потім з губернського - в університетське місто; ця особливість нової шкільної системи була, звичайно, непривабливою. Однак принципово важливим було те, що в школи всіх ступенів приймалися учні незалежно від їх статі, станової приналежності і навіть віку (Статут передбачав, що "в парафіяльні училища приймаються діти всякого стану без розбору статі та років "), а навчання було безкоштовним (в Статуті, знову ж, спеціально оговорювалося: "Вчитель, всім, хто приходив у клас вивчати його предмети, повинен навчати, не вимагаючи від них ніякої плати за вчення; при навчанні не повинен нехтувати дітей бідних батьків, і завжди пам'ятати, що він готує членів суспільства ") [7, с. 310, 331].

Курс гімназії був розрахований на чотири роки, повітового училища - на два роки, парафіяльного училища - на один рік. Отож, повний курс шкільної освіти був розрахований на сім років. Навчальні програми також створювалися за зразком проекту Кондорсе. Так, щодо програми елементарної школи зазначалося: "У цих училищах навчають читанню, письму та першим діям арифметики, головним засадам Закону Божого і моральності, читають з поясненнями книгу: "Короткі настанови про сільське домоведення, творення природи, складу людського тіла і взагалі про засоби збереження здоров'я"; при цьому курс міг бути і розширений - "в парафіяльних училищах може бути помножене число предметів навчання, якщо це дозволять його доходи"[7, с. 302, 330].

У повітових училищах викладалися: "1) Закон Божий і Священна історія, 2) Посади людини і громадянина; 3) Російська граматика та граматика місцевої мови (для тих губерній, в яких розмовляють іншою мовою); 4) Краснопис; 5) Правопис; 6) Правила мови; 7) Загальна Географія і початкові правила Математичної Географії; 8) Географія Російської Держави; 9) Загальна Історія; 10) Російська Історія; 11) Арифметика; 12) Початкові правила Геометрія; 13) Початкові правила Фізики та Природної Історії; 14) Початкові правила Технології, що мали відношення до місцевої промисловості; 15) малювання ". Водночас, для тих учнів, які готувалися продовжувати освіту в гімназії, викладалися латинська і німецька мови. В Статуті зазначалося, що "в повітовому училищі з дозволу начальства може бути помножена кількість навчальних предметів і Вчителів, якщо є на те можливості» [7, с. 303, 330].

Що ж до навчальної програми гімназії, то зазначалося, що: "Крім повних курсів: Латинської, Німецької і Французької мов, викладався в гімназії додатковий курс Географії і Історії, включаючи в цю останню науку Міфологію і Стародавності, курс Статистики загальної та приватної Російської Держави, початковий курс Філософії та Витончених наук, початкові підстави Політичної Економії, курс Математики Чистої та Прикладної, курс Дослідної Фізики і природної історії; також початкові підстави наук, що відносяться до торгівлі, підстави Технології та малювання "; крім того, вказувалося, що "Гімназія може також містити Вчителів танцювання, музики і фізичних вправ (Гімнастики), якщо на те дозволяють доходи "[7, с. 323, 330]. Як зазначав О.І. Мусін-Пушкін: «гімназія (середня школа) того періоду надавала учням загальну освіту, яка могла бути корисною для практичної діяльності» [4, с. 5].

Отже, навчальна програма була дуже обширною, багатопредметною, зокрема у двохкласному повітовому училищі учням, по суті справи, навчальної школи викладали 17 предметів, а ще могли бути і додаткові (платні) курси. В гімназії окрім загальноосвітніх предметів викладалася ціла низка університетських курсів: політекономія, статистика, філософія, естетика. Природно, що навантаження як на вчителя, так і на учня було дуже великим, і ніяких послаблень в цьому відношенні не допускалося.

Щодо перших гімназій в Україні, за даними С.О.Сірополко, протягом цього часу вони з'являлися в Харкові, Чернігові, Катеринославі, Новгороді-Сіверському, Полтаві, Херсоні, Одесі, Кременці. Водночас налічувалося 1139 повітових та парафіяльних шкіл [8, с. 292].

Скоро стало зрозуміло, що гімназія не задовольняла потреби жодного прошарку суспільства. Гімназія не давала гарної підготовки для юнаків, які планували продовжувати навчання в університеті, тому що мала короткий термін навчання та була багатопредметною, тому знання давала поверхові. Водночас гімназія не задовольняла і тих, хто не бажав навчання продовжувати. Купецтво і міщани шукали перш за все підготовки для практичної діяльності. Багаті дворяни взагалі старалися обійти загальностанову школу, вибираючи домашніх вчителів та приватні пансіони. При окремих гімназіях відкривалися «благородні пансіони» (одні були як виховні заклади, другі вивчали предмети, які цінувалися дворянами: військові науки та «приємні мистецтва»). Відкривалися для дворян і самостійні заклади: дворянські станові школи та дворянські інститути. [6, с. 69].

Кількість учнів в гімназіях та університетах була малочисельна. Такий стан речей не задовольняв уряд, тому що «по-перше для великої кількості людей не можна знайти гарних домашніх вчителів. Звідси всі ті оприлюднені дивацтва і не безпідставні докори до іноземних вчителів. По-

друге такі способи навчання не залишають Уряду можливості спостерігати за духом виховання і проводити юнацтво до певних сталих суспільних правил» [9, с. 374].

Однією із важливих причин байдужого ставлення до урядових закладів дворянства суспільний та громадський діяч М.М.Сперанський вбачав у ранньому прилаштуванні дітей на службу та відповідно швидшому у порівнянні з тими хто навчається просуванні по кар'єрним щаблям, здобутті чину з вигодами. Адже чин надавався у залежності від років служби. Саме тому дворянство « надає перевагу приватним пансіонам і домашньому вихованню, в яких всі науки пробігаються злегка і поверхово, і відмовляється від державних училищ, у яких навчання ґрунтується не на красі, а на правильних методах», - розмірковував реформатор [9, с. 374–379]. Саме тому 1809 року був прийнятий наказ, згідно якого було змінено правила присудження чину, зокрема присуджувати чин колезького асесора, як першого чину, який надає право на спадкоємне дворянство лише при наявності університетської освіти. Що ж стосується чину статського радника, то при присудженні його більшої ваги надавати свідоцтву про успішне навчання та випробовування в університеті ніж рокам вислуги, окрім цього присудження даного чину уможливити лише при наявності атестата університету про успішне навчання та випробовування в науках «цивільній службі властивій» [9, с. 374–379]. Наслідком цього наказу, який примушував вчитися стали чисельнішими як університети так і училища.

Німецький учений Роммель, який деякий час працював професором Харківського університету, у своїх спогадах зазначав, що в 1806-1815 роках у гімназичному курсі викладання, грецькі та римські класики займали небагато місця, а от реальні науки - математика, фізика, психологія і навіть політична економія було дано занадто багато простору. На це зауваження А.К.Разумовский, на той час міністр народної освіти відповів, що «... гімназії призначені для дітей всіх станів - дворян, купців, ремісників та ін., але далеко не всі з учнів вступають до університетів; багато закінчують вчення в гімназії і в ній повинні придбати придатні для них відомості з політичних наук, технології та інш.» [5, с. 74.]

Висновки з даного дослідження. Вищезазначене дозволяє підсумувати те, що реформа народної освіти 1804 року була великим зрушенням у розвитку шкільництва. Продумана система освіти забезпечувала наступність всіх ступенів освіти та адміністративного керування. Мета кожного ступеню освіти вбачалася в тому, щоб підготувати учнів до навчання на вищому ступені і дати закінчену освіту для тих, хто не міг, або не хотів отримувати подальшу освіту. Зміст освіти на всіх ступенях навчання відповідав вимогам життя. Водночас

відчувалася невдоволеність представників всіх класів суспільства у ставленні до школи. Дворяни не хотіли, щоб їх діти навчалися в трьохступеневій системі шкіл разом із дітьми інших станів. Купці бажали швидше долучити своїх дітей до справ, якими самі займалися, тому не прагнули давати своїм дітям гімназійної освіти. Для нижчих станів гімназія була не доступна: щоб дитина закінчила гімназію потрібно було вчити її сім років. Сільська школа для нижчих прошарків суспільства повністю була віддана в руки духовенства. До того ж, обмежене фінансування школи, малочисельність педагогічного персоналу, а також низький статус вчителів - всі ці чинники приводили до убого стану державні заклади освіти та повільного їх розповсюдження [2, с. 182]. Водночас першу чверть XIX століття можна визначити як початковий період діяльності вітчизняної гімназії - період її становлення. У цей час гімназія, хоч і була всестанової за характером, відрізнялася енциклопедичністю викладення курсів, багатопредметністю, мала реальну направленість освіти та була безпосередньо пов'язана з університетом. Однак, протягом цього періоду гімназія не набула суспільного визнання, як важливого явище в житті громадян.

Література

1. Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. (в 2 том.) / Э.Д. Днепров - М.: Мариос. Т. 1 : Политическая история российского образования. - 2011. - 648 с.
2. Князьков, С. А., Сербов, Н. И. Очерк по истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II / С. А. Князьков, Н. И. Сербов.- М.: Польза, 1910.- 210 с.
3. Константинов НА., Сгруминский В.Я. Очерки по истории начального образования в России. / Н.А. Константинов, В.Я. Сгруминский - М.: Уч. пед. изд., 1953. - 272 с.
4. Мусин-Пушкин А. Среднеобразовательная школа в России и ее значение / А. Мусин-Пушкин - Петроград.: Главное Управление Уделов, Моховая 40, 1915. – 166 с.
5. Очерки истории российского образования: К 200-летию Министерства образования Российской Федерации [Текст]: в 3 т. / [ред.совет: В. М. Филиппов (пред.) и др.] – М.: МГУП, Т. 1. - 2002. – 350 с.
6. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения. 1802-1902 / С.В.Рождественский СПб.: Государственная тип., 1902. - 786 с.
7. Россия. Министерство народного просвещения. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. - Изд. 2-е. - Т. 1-3. - СПб., 1875-1876. Т. 1: Царствование императора Александра I. 1802-1825 гг. - СПб., 1875. - 1864 стб., 43 с., 44 стб.
8. Сірополко С. Історія освіти в Україні. Підготував Ю Вільчинський . 2 –ге вид. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.

9. Сперанский М.М. Об усовершенствовании общего народного воспитания. 1808 / Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII — XIX веках [составил С. В. Рождественский при участии В. Г. Соломина и П. П. Тодорского]. - СПб., 1910. – 374 с.
10. Филоненко Т.В. Первая школьная система в России / Т.В. Филоненко // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. - 2004. - № 2. – С. 248 – 265.

Кузава І.

*докторант Національного педагогічного університету
ім. М.П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі
Українки*

УДК 376: [303.7+303.4]

**АНАЛІЗ ДОСВІДУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ
ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ КРАЇН
ПОСТРАДЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ**

У статті проаналізовано досвід інклюзивної освіти дошкільників із психофізичними порушеннями країн пострадянського простору. На думку автора, наявність означеного практичного досвіду у вихованні дітей із різним рівнем психофізичного розвитку стане позитивним прикладом для вітчизняної системи дошкільної освіти.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, дошкільники із психофізичними порушеннями.*

Кузава І.

*докторант Национального педагогического университета
им. М.П. Драгоманова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогики Восточноевропейского национального университета имени
Леси Украинки*

**АНАЛИЗ ОПЫТА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ
СТРАН ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА**

В статье проанализирован опыт инклюзивного образования дошкольников с психофизическими нарушениями стран постсоветского пространства. Автор доказывает, что наличие определенного практического опыта в воспитании детей с разным уровнем психофизического развития является положительным примером для отечественной системы дошкольного образования.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, дошкольники с психофизическими нарушениями.*

Kuzava I.

a Doctorate of National Pedagogical University after M. P. Dragomanov an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Education of East European National University of Lesya Ukrainian

ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF INCLUSIVE EDUCATION PRESCHOOL WITH PSYCHOPHYSICAL VIOLATIONS OF THE POST-SOVIET SPACE

The article analyzes the experience of inclusive education preschoolers with psychophysical violations post-Soviet countries. The author believes that availability definite of practical experience in educating children with different level of psychophysical development, will be a positive example for domestic system of preschool education.

Keywords: *inclusive education, preschoolers with mental and physical disabilities.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Інклюзивна освіта є порівняно новою формою соціальної взаємодії, що активно впроваджується в освітню систему суспільного життя країн пострадянського простору, низка яких з часу прийняття Джомтьєнської декларації (1990) та прийняття Дакарських рамок дій (2000) значно просунулась у формуванні політики, спрямованої на посилення її ролі як фактора забезпечення якісної освіти для всіх. Однак, окремі питання означеної проблеми потребують спільних та скоординованих зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу. Зокрема, це стосується розвитку інклюзивної освіти дітей дошкільного віку із психофізичними порушеннями. Тому у сучасних умовах важливими є зусилля науковців, методистів, педагогів-практиків, спрямовані на розробку психолого-педагогічних та організаційно-управлінських основ дошкільної інклюзивної освіти з урахуванням національних інтересів, відповідного нормативно-правового, навчально-методичного, кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема інклюзивної освіти розкрита у працях С. В. Альохіної, Н. П. Артющенко, В. І. Бондаря, А. А. Колупаєвої, М. М. Малофєєва, С. П. Миронової, Т. В. Сак, Є. Г. Самарцевої, В. М. Синьова, М. М. Семаго, А. Ю. Чигриної та ін. Суттєвим у контексті нашого дослідження є твердження академіка РАО М. М. Малофєєва щодо визначення актуальних аспектів розвитку інклюзивної освіти країн пострадянського простору, зокрема, її стан та перспективи, комунікаційна компетентність і роль у соціальній адаптації, створення спеціального освітнього середовища, яке дозволяє дитині із

психофізичними порушеннями навчатись і виховуватись у ньому, становлення міжособистісних стосунків вихованців в умовах освітньої інтеграції, психолого-педагогічний супровід тощо [4, с. 9].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті *інклюзивну освіту* розглядаємо як процес забезпечення рівних прав на одержання освітніх послуг дітьми дошкільного віку із різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання у сприятливих спеціальних умовах загальноосвітнього дошкільного навчального закладу (організаційне, матеріально-технічне, програмно-методичне і кадрове забезпечення навчально-виховного процесу).

Для нашого дослідження важливим є аналіз досвіду інклюзивної освіти дошкільників із психофізичними порушеннями країн пострадянського простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідною умовою розвитку національних систем освіти та їх інтеграції у світовий освітній простір є створення та обґрунтування наукового супроводу, обміну інформацією з питань інклюзії.

Зокрема, розвиток інклюзивної освіти у **Вірменії** є частиною системи державної освіти для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, а саме: встановлено мінімальні державні стандарти для закладів, як здійснюють догляд і захист за ними; затверджені стандарти медико-психолого-педагогічної оцінки для дітей з різними ступенями психофізичних порушень; робота в інклюзивних закладах проводиться командою фахівців за спеціальними та загальними предметними програмами, а також із застосуванням індивідуальних навчальних програм. Якщо в 2007 році у країні функціонувало лише 7 інклюзивних закладів, то у 2012 році їх кількість становила 150, освіту в яких здобувало 2200 вихованців [1].

Разом з тим, у Вірменії існує й «стихійна інклюзія», причинами якої на думку фахівців є недостатній розвиток діагностичної роботи з виявлення вихованців із психофізичними порушеннями, прагнення батьків приховати проблеми своїх дітей, недостатня підготовка вихователів загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів до реалізації інклюзивного навчання, відсутність умов для спільної освіти дошкільників із різним рівнем психофізичного розвитку.

Від міжнародних процесів, спрямованих на розвиток та забезпечення рівних можливостей для усіх дітей, не стоїть осторонь й **Білорусія**, усі зусилля якої щодо реалізації інклюзивної освіти дітей дошкільного віку підкріплені нормативно-правовою базою (закони «Про освіту у Республіці Білорусь», «Про права дитини», «Про освіту осіб із особливостями психофізичного розвитку (про спеціальну освіту)», «Інструкція про порядок відкриття та функціонування спеціальних класів (груп) інтегрованого

(спільного) навчання та виховання» тощо), якою утверджені рівні права на одержання необхідних психолого-педагогічних та медико-соціальних послуг, переваги сімейного виховання, створення умов для своєчасного виявлення дітей із особливостями психофізичного розвитку із наданням їм необхідної комплексної допомоги, взаємозв'язок клініко-генетичного та психолого-педагогічного підходів у діагностиці та корекції порушень розвитку, їх рання соціалізація та інтеграція у суспільство і т.п. [5].

Корекційно-розвиткова робота здійснюється у відповідності з типовими комплексними програмами виховання та навчання дошкільників із психофізичними порушеннями, затвердженими Міністерством освіти Республіки Білорусь, та індивідуальними програмами корекції, яка проводиться за двома напрямками: робота з дитиною та консультування батьків про прийоми та способи догляду за нею. Індивідуальна програма корекції ґрунтується з урахуванням результатів педагогічної діагностики фізичної (моторної) сфери вихованця, а також його сенсорної діяльності, пізнавальної, соціальної та комунікативної компетентності, сприяючи об'єктивному складанню реального прогнозування навчання та виховання.

Як засвідчив аналіз практики впровадження інклюзії в Білорусі, подальший розвиток системи спеціальної освіти передбачається у напрямку раннього виявлення та надання ранньої допомоги дітям із психофізичними порушеннями, починаючи з моменту народження, розширення меж їх взаємодії зі здоровими однолітками через розвиток інтегративних освітніх послуг.

Найпоширенішою формою надання корекційної допомоги дітям дошкільного віку із психофізичними порушеннями сучасної **Росії** є їх навчання та виховання у спеціальних дошкільних навчальних закладах та спеціальних групах при загальноосвітніх дитячих садках, у яких існують наступні стартові умови для інклюзивної освіти:

1) дитячі садки компенсуючого виду (діти однієї категорії, фахівці та спеціально організоване предметно-розвивальне середовище);

2) дитячі садки комбінованого виду (діти різних категорій та їх однолітки із нормативним рівнем розвитку, фахівці та спеціально організоване предметно-розвивальне середовище);

3) дитячі садки, у яких створені служби – Лекотека, Служба ранньої допомоги, Консультативний пункт (діти різних категорій, фахівці та предметно-розвивальне середовище);

4) масові дитячі садки з групами короткотривалого перебування (діти різних категорій та фахівці);

5) масові дитячі садки, у яких створені інклюзивні групи (є фахівці згідно штатного розпису загальноосвітнього ДНЗ, однак поки немає

юридичних документів, які б регламентували їх діяльність), в яких перебувають наступні групи вихованців:

- а) недіагностовані діти;
- б) діти, батьки яких, знаючи про психофізичні порушення, налаштовані на їх навчання у масовому дитячому садку;
- в) вихованці спеціальних дошкільних груп масових дитячих садків
- г) діти, які в результаті проведеної тривалої корекційної роботи готові до навчання у середовищі здорових однолітків [8].

У теперішній час у просуванні ідей та методів інклюзії шляхом створення інклюзивних груп беруть участь, зокрема, близько 50 дошкільних навчальних закладів Москви, Санкт-Петербурга, Поволжя. Наприклад, у Москві на сьогодні їх функціонує близько двох тисяч, з яких понад семисот – дитячі садки компенсуючого та комбінованого типів. У них працюють лікарі, психологи, логопеди, дефектологи, які застосовують такі методики, що дозволяють інтегрувати дітей із психофізичними порушеннями у середовище здорових однолітків. Зокрема, для аутистів, які дуже люблять гратись у воді, створено спеціальні «мокрі» кімнати з басейнами, де плавають дитячі іграшки, виготовлені з пластику та деревини. Також для таких дітей розроблено цикл занять у піщаних кімнатах, у яких вони створюють фігури з піску.

Успішність реалізації ідей інклюзивної освіти потребувала науково-методичного та кадрового забезпечення. У зв'язку з цим у 2002 році за ініціативою Центрального окружного управління освіти ЦАО Москви був створений ЦППРК (Центр психолого-педагогічної реабілітації та корекції) «Тверський».

Принагідно зауважимо, що у Москві першим експериментальним майданчиком для реалізації концепції інклюзивної освіти став інтегративний дитячий садок на базі Центру лікувальної педагогіки, створений у 1993 році за ініціативою батьків, а з 1996 року як «ДНЗ № 1465 комбінованого типу «Наш дім».

Незважаючи на відсутність офіційного трактування інклюзивної освіти на федеральному рівні, російським законодавством визначено її загальні правові основи, які не заважають навчанню дітей з психофізичними порушеннями у дошкільних навчальних закладах, що в цілому відповідають Конвенції ООН про права дитини [8]. Зауважимо, що відповідно до існуючого законодавства, право вибору освітнього закладу належить батькам вихованців. Якщо вони наполягають, то дитина з порушеннями психофізичного розвитку може бути прийнята у загальноосвітній дитячий садок за місцем проживання (за відсутності медичних протипоказань щодо перебування у дитячому колективі). Однак, якщо в означеному закладі відсутні фахівці, що здійснюють психолого-

педагогічний супровід вихованців, включених у групу дітей із нормативним рівнем розвитку, то батькам роз'яснюють, що таке положення може погіршити стан їхньої дитини.

Яскравим прикладом впровадження інклюзивної освіти у дошкільці можна назвати ДНЗ № 1, 31, 41, 687 та ін. Санкт-Петербурга, де протягом тривалого часу успішно реалізуються проекти по створенню корекційних груп у дитячих садках.

Цікавим, на нашу думку, є позитивний досвід ДНЗ № 41 (Центр інтегративного виховання), у якому з 1997 року практикується інший тип інклюзивної освіти – в групах. Щорічно у ньому поряд із однолітками із нормативним рівнем розвитку спільно розвиваються та виховуються 10-12 дітей зі складними множинними порушеннями, які соціалізуються та адаптуються до суспільного життя.

Успішним у плані впровадження інклюзивної освіти вважається і ДНЗ № 687 – Центр реабілітації дитини. У ньому на базі загальнорозвиваючих груп дошкільного відділення відкрито групи для дітей зі складними порушеннями розвитку, аутизмом та затримкою психічного розвитку. Як засвідчив аналіз його досвіду, всі ці діти включені в освітній процес загальнорозвиваючої спрямованості. Тут працюють фахівці психолого-педагогічного та медико-соціального профілю, які надають індивідуальну допомогу вихованцям та методичну – педагогам. Крім того, в означеному закладі накопичений успішний досвід роботи з аутичними дітьми, яких з метою соціалізації важливо включати у загальноосвітній процес. Лише тоді вони стануть відкритими для суспільства.

Позитивний досвід спільного розвитку дітей із синдромом Дауна та їхніх однолітків із нормативним рівнем розвитку накопичений у дитячих садках № 1 та № 31, а з 2009 року інклюзивну освіту отримують і діти з порушеннями слуху, в тому числі після кохлеарної імплантації.

У контексті дослідження зауважимо, що рух фінансових коштів здійснюється за дитиною, тому освітні послуги можуть надаватись відповідно до кількості дітей у закладі, а не розподілятись між ДНЗ згідно їх штатного розпису або типової своєрідності.

Тобто, в цілому російська сучасна законодавча база дозволяє організувати спільне навчання та виховання дошкільників із різним рівнем психофізичного розвитку у загальноосвітніх дитячих садках (Положення про організацію діяльності інклюзивної групи державного освітнього закладу, Концепція розвитку інклюзивної освіти в Центральному адміністративному окрузі Москви тощо). Однак, як стверджує М. Б. Ларіонов, суттєвим її недоліком є абсолютна нездатність державних органів медико-соціальної експертизи взаємодіяти з ПМПК у

розробці освітнього маршруту дитини з психофізичними порушеннями в рамках індивідуальних програм реабілітації [7].

Розвиток інклюзивної освіти у **Республіці Молдова** є пріоритетом Національної стратегії «Освіта для всіх», затвердженої ще у 2003 році за сприяння ООН. Її метою є надання якісної освіти усім дітям, а основні напрямки ґрунтуються на консолідації політик щодо просування та розвитку соціальних та інтегрованих послуг для соціально вразливої категорії дітей. Серед пріоритетних її завдань слід відмітити:

- збільшення до 75 % рівня охоплення програмами дошкільної освіти дітей віком від 3 до 5 років та до 100 % – від 6 до 7 років;

- реалізація політики інтегрування вихованців із психофізичними порушеннями в систему загальної освіти, зокрема, через розробку адекватної методичної бази.

При дитячих садках створені денні центри реабілітації та надання психолого-педагогічної допомоги. Зокрема, у Молдові діють 23 центри інклюзивної освіти (їх ще називають центрами корекційно-розвивального навчання та реабілітації дітей з розумовими та фізичними порушеннями), на базі яких здійснюється комплексна психологічна, медична та соціально-педагогічна допомога.

Останнім часом розвиваються такі форми навчання та виховання дітей з ОМЗ (обмеженими можливостями здоров'я) як створення логопедичних груп у масових дитячих садках, обшинні центри реабілітації та інтеграції, будинки сімейного типу [6, с. 80].

Позитивна зміна державної політики у питаннях забезпечення якісної освіти шляхом утвердження рівноправного та освітнього статусу осіб із порушеннями психофізичного розвитку спостерігається й в **Азербайджані**. Зокрема, на основі аналізу наукових джерел встановлено, що інклюзивною освітою тут охоплено понад 100 дітей із особливими потребами у 14 закладах дошкільної та початкової ланки освіти [11, с. 56]. Крім того, в країні з 2005 року реалізується програма «Розвиток дітей у ранньому віці» у співпраці азербайджанського уряду та Азіатського банку розвитку.

У контексті дослідження зазначимо, що в наш час в Азербайджані розвиваються три пілотні проекти з інклюзивної освіти («Зміна ставлення, практики та політики щодо дітей з особливими потребами», «Розвиток інклюзивної освіти», «Підтримка реформ в освіті») за сприяння неурядових організацій («World Vision» та «Центр інновацій в освіті»), Міжнародного медичного корпусу та ЮНЕСКО. Цими проектами передбачена класична інклюзивна освіта, тобто спільне навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я з однолітками із нормативним рівнем розвитку у загальноосвітніх закладах за загальними програмами навчання.

Основними напрямками розвитку інклюзивної освіти в **Республіці Казахстан** є:

1) нормативно-правове та фінансово-економічне забезпечення інклюзивної освіти, що передбачає розробку її нормативної документації щодо визначення статусу та діяльності;

2) наукове та навчально-методичне забезпечення інклюзивної освіти, спрямоване на розробку та експериментальне впровадження варіативних моделей включення, складання методичних рекомендацій, навчальних посібників з психолого-педагогічного супроводу, соціальної реабілітації дітей тощо;

3) підготовка та перепідготовка кадрів;

4) створення умов для включення дітей із психофізичними порушеннями у загальноосвітній простір [2, с. 3].

У рамках нової редакції Закону про освіту (2011 р.) та реалізації «Державної програми розвитку освіти у Республіці Казахстан на 2011-2020 рр.» затверджений План заходів щодо соціальної та медично-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями, у якому передбачено питання розширення мережі освітніх організацій, розвиток інклюзивної освіти з метою створення оптимальних умов для забезпечення рівних можливостей при одержанні освіти. Пріоритетними *напрямами* такої діяльності є:

1) виявлення недоліків у розвитку дітей та організація корекційно-педагогічної роботи на максимально ранньому етапі, що дозволяє забезпечити корекцію їх основних недоліків та підготувати їх до навчання загальноосвітньому навчальному закладі;

2) створення варіативних умов для реалізації права на освіту всіх категорій дітей з урахуванням їх психофізичних особливостей;

3) розвиток системи інклюзивного навчання, що забезпечуватиме, зокрема, відповідний рівень дошкільної освіти вихованців із психофізичними порушеннями;

4) забезпечення повного охоплення дітей віком від 3 до 6 років якісною дошкільною освітою за різноманітними програмами навчання та виховання;

5) збільшення частки інклюзивних закладів (з 10 % до 70%) [9].

Для залучення дітей з психофізичними порушеннями у систему дошкільної освіти у рамках реалізації Державної програми розвитку освіти передбачено відкриття кабінетів корекції та інклюзивного навчання, розширення мережі нових видів спеціальних закладів освіти (реабілітаційні центри, логопедичні пункти, спеціальні групи при дитячих садках, кабінети психолого-педагогічної корекції), які покликані надавати комплексну корекційно-педагогічну підтримку дітям та їх батькам.

З метою організації навчання дітей з обмеженими можливостями у Республіці Казахстан розроблено спеціальні навчальні програми, у яких враховано ступінь вираження психофізичних порушень та пізнавальних можливостей:

1) освіта, що відповідає державному загальноосвітньому стандарту для дітей з сенсорними, мовленнєвими, руховими порушеннями, рівень пізнавальних можливостей яких відповідає віковій нормі;

2) освіта, що здійснюється за індивідуальними навчальними планами та скороченими навчальними програмами, адаптованими відповідно індивідуальних можливостей дітей з сенсорними, мовленнєвими, руховими порушеннями, ЗПР, з рівнем пізнавальних можливостей нижче вікової норми;

3) освіта за спеціальними (для дітей з інтелектуальними порушеннями) та індивідуальними програмами (для дітей з глибокою розумовою відсталістю та множинними порушеннями).

Головними засобами реалізації ідей інклюзивної освіти у Республіці Казахстан є не ізоляція дітей з обмеженими можливостями та створення стійкого уявлення про власну неповноцінність, а побудова соціальної траєкторії у житті, яка може бути вирішена лише через їх включення у середовище їхніх здорових однолітків, спільне навчання та організацію дозвілля, а також надання їм взаємопідтримки.

Для задоволення прав дітей з обмеженими можливостями у розвитку та одержанні якісних освітніх послуг проводиться робота над удосконаленням системи ранньої діагностики та корекційно-педагогічної підтримки на основі *скринінгу* (з англ. *screening* – «відбір, сортування») – стратегії в організації системи охорони здоров'я, спрямованої на виявлення захворювань у клінічно безсимптомних осіб у популяції) на предмет виявлення психофізичних порушень у дітей та своєчасності їх направлення у ПМПК за наявності ризику відставання у психофізичному розвитку.

Орієнтація на розвиток та удосконалення інклюзивної освіти **Республіки Таджикистан** відображена низкою вітчизняних (Національна стратегія розвитку у сфері освіти на 2006-2015 рр., Закони «Про освіту», «Про соціальний захист інвалідів у Республіці Таджикистан») та міжнародних нормативних документів (Конвенція ООН про права дитини, Конвенція про економічні та культурні права), якими сформовано базові передумови її практичного впровадження.

Зміна ставлення до дітей із обмеженими можливостями здоров'я та їх інтеграція у суспільство відбувалась ще у 90-ті роки ХХ століття, коли у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах широко практикувалось створення спеціалізованих груп, що певною мірою дозволило інтегрувати вихованців із психофізичними порушеннями у середовище їхніх здорових

однолітків. Оскільки означена форма освіти була наближеною до родини, тому спеціалізовані заклади були малочисельними. При багатьох ДНЗ існували логопункти.

У теперішній час у системі освіти Таджикистану діє 5 дошкільних навчальних закладів, призначених для 730 дітей дошкільного віку із психофізичними порушеннями. Тому переглядається саме визначення «інклюзія», що передбачає особливе ставлення до освіти осіб із обмеженими можливостями здоров'я. Зокрема, з метою забезпечення умов щодо реалізації основних соціальних прав Міністерством праці та соціального захисту населення поетапно впроваджуються у практику підвідомчих соціальних закладів нові форми надання соціальних послуг через 4 Денні Центри для дітей із обмеженими можливостями та створення на базі спеціального ДНЗ батьківського консультативно-освітнього центру для батьків (БОЦ), які виховують дітей із психофізичними вадами. Фінансову підтримку Центрів надають ЮНІСЕФ та Фонд Сороса. Так, у БОЦ створені наступні групи для дітей з обмеженими можливостями:

- група постійного перебування в інтегрованому дитячому садку – 10 дошкільників із психофізичними вадами у колективі здорових однолітків;
- група короткотривалого перебування – 35 дітей;
- група індивідуального обслуговування – дітей;
- група на домашньому обслуговуванні – 8 дітей [3].

Таким чином, сучасна інклюзивна освіта Таджикистану перебуває у стадії формування. Пріоритетними напрямками її розвитку, що передбачають вирішення на державному рівні, є удосконалення нормативно-правової бази, впровадження системи підготовки спеціалістів усіх рівнів в умовах інклюзії, формування матеріальних умов, що сприяють переходу до інклюзивної освіти [4].

Зауважимо, що із впровадженням інклюзії у систему дошкільної освіти **Киргизстану** вихованці отримали можливість відвідувати дитячі садки. Однак, ідея спільної освіти дітей із психофізичними порушеннями та їх однолітків із нормативним рівнем розвитку викликає заперечення з боку громадськості, пояснюючи це відсутністю матеріальних, фінансових умов для її здійснення, а також менталітету населення та педагогічних працівників. Це свідчить про неготовність державних інститутів до реалізації практики інклюзії у країні [9].

Висновки дослідження й перспективи подальших розробок. Таким чином, на основі проведеного аналізу досвіду інклюзивної освіти дошкільників із психофізичними порушеннями країн пострадянського простору можна стверджувати, що більшість з них не лише мають право на освіту разом зі своїми здоровими однолітками, але включаються в активне життя сучасного суспільства, у суспільно-корисну працю.

Інклюзивна освіта дошкільників у країнах пострадянського простору є складним, динамічним та багатограним процесом орієнтації та реагування національних освітніх систем на розмаїття потреб усіх вихованців з метою їх успішного навчання та соціалізації, який торкається правових, науково-методологічних та адміністративних ресурсів.

Підсумовуючи вищевикладене, нами визначено основні *умови* успішного функціонування інклюзивних форм дошкільної інклюзивної освіти:

- 1) надання особливої уваги дитячим інтересам і потребам;
- 2) забезпечення участі всіх вихованців у процесі навчання та розвитку (робота в змішаних групах, гнучкість в організації групових та під групових занять, створення сприятливого клімату, організація індивідуальної підтримки та колективних видів діяльності);
- 3) сприяння взаєморозумінню між дітьми, зокрема, уміння працювати в різноманітних умовах, виявлення та демонстрування талантів конкретних дітей тощо;
- 4) практичне застосування педагогами власних професійних знань у ставленні до дошкільників із психофізичними порушеннями та їх батьків;
- 5) створення сприятливих умов для співпраці членів команди з дитячими родинами та громадськістю з метою врахування впливу безбар'єрного середовища.

Вважаємо, що наявність означеного практичного досвіду у вихованні різних категорій дошкільників, на нашу думку, стане позитивним прикладом для вітчизняної системи дошкільної освіти.

Література

1. Баласанян Л. Г. Инклюзивное образование в Республике Армения : [Электронный ресурс] / Л. Г. Баласанян // Минский городской методический портал. – Минск, 2009. – Режим доступа: <http://mp.minsk.edu.by/s>. – С. 3-7.
2. Ерсарина А. М. Развитие инклюзивного образования в Республике Казахстан : [Электронный ресурс] / А. М. Ерсарина // Открытая школа. – 2012. – № 1 (112), январь. – Режим доступа : <http://www.open-school.kz>.
3. Джафаров С. Ф. Образование лиц с особыми потребностями, интеграция, инклюзия в Таджикистане : [Электронный ресурс] / С. Ф. Джафаров // Минский городской методический портал. – Минск, 2009. – Режим доступа : <http://mp.minsk.edu.by/s>
4. Інклюзивна освіта у Таджикистані (перспективи її розвитку) : з виступу міністра освіти Республіки Таджикистан : [Електронний ресурс]. – Париж, 2009. – Режим доступу : <http://www.aot.tj>.
5. Инклюзивное образование : состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Издательство «Четыре четверти». – 2007. – 127 с.
6. Корой Е. Ф. Особенности инклюзивного образования в республике Молдова : [Электронный ресурс] / Е. Ф. Корой // Минский городской методический портал. – Минск, 2009. – Режим доступа : <http://mp.minsk.edu.by/s> (20.09.10).

7. Ларионов М. Б. Правовые основы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России : материалы Международной научно-практической конференции ["Инклюзивное образование: методология, практика, технологии"], (Москва, 20-22 июня 2011 г.) / Ларионов Максим Бориславович. / МГППУ; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
8. Платонова М. Дошколят у нас обучають краще всіх в Європі / Мона Платонова : [Електронний ресурс] // Газета «Вечерняя Москва» – 17.10.2008.
9. Рсалдинова А.К., Денисова И.А. Организация работы по повышению квалификации педагогических кадров в условиях становления инклюзивного образования РК : [Электронный ресурс] // Открытая школа. – 2012. – № 10 (121) декабрь. – Режим доступа: <http://www.open-school.kz>.
10. Султанбекова Р.Т. Проблемы инклюзивного образования и перспективы его развития: [Электронный ресурс] / Р. Т. Султанбекова. – Режим доступа : // <http://arunet.kg/stati/61>
11. Теоретико-методологические аспекты развития школьного и дошкольного образования в условиях ориентации на результат [Текст] : научное издание / М. Ж. Джадрина [и др.]. – Алматы : Зият Пресс, 2006. – 255 с.

Грицкова Ю.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

УДК 37.018.262(477)(09)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

Розвиток будь-якого суспільства обумовлено не тільки політичною, але й педагогічною культурою його членів, зокрема батьків. У статті розглядається особистий внесок А.С. Макаренка у розробку проблеми формування педагогічної культури батьків, розкривається значення праць автора для сімейної педагогіки.

Ключові слова: батьки, педагогічна культура, педагогічна просвіта, сімейне виховання

Грицкова Ю.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Харьковского национального педагогического университета имени Г.С.Сковороды

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А.С. МАКАРЕНКО

Развитие любого общества обусловлено не только политической, но и педагогической культурой его членов, особенно родителей. В статье рассматривается вклад А.С. Макаренко в разработку проблемы

формирования педагогической культуры родителей и раскрывается значение работ автора для семейной педагогики.

Ключевые слова: родители, педагогическая культура, педагогическое просвещение, семейное воспитание

Gritskova Y.

candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of theory and method of trade education of the Kharkov national pedagogical university of the name of G.S.Skovorody

A PROBLEM OF PARENTS' PEDAGOGICAL CULTURE FORMING IN PEDAGOGICAL LEGACY OF A.S. MAKARENKO

Development of any society is conditioned not only political but also pedagogical culture of his member, especially parents. The author analyses the deposit of A.S. Makarenko in development of problem of parents' pedagogical culture forming.

Key words: parents, pedagogical culture, pedagogical enlightenment, domestic education

Постановка проблеми у загальному вигляді. Історичний досвід засвідчує, що виховання підростаючого покоління вимагає від батьків не лише великої та самовідданої любові, але й життєвої мудрості та почуття відповідальності перед суспільством.

Для того, щоб успішно виховувати дитину та формувати її як особистість, батькам необхідно не тільки знати про досягнення у галузі педагогіки, психології, фізіології та гігієни, але й вміти застосовувати ці знання на практиці. Проте значна частина батьків, не маючи належної підготовки, припускають серйозних помилок у вихованні дітей. Тому надзвичайно важливою стає проблема озброєння батьків педагогічними знаннями, проблема формування їхньої педагогічної культури як основи вдосконалення сімейного виховання, а одним із шляхів її вирішення – звернення до історичного досвіду, до педагогічної спадщини видатних педагогів.

Аналіз досліджень і публікацій. У ході наукового пошуку встановлено, що теорія сімейного виховання, зокрема питання формування педагогічної культури батьків, представлена фундаментальними працями як зарубіжних (Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо), так і вітчизняних видатних педагогів (П.П. Блонський, П.Ф. Каптерев, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С.Т. Шацький та ін.). Організаційно-методичні аспекти досліджуваної проблеми розкрито Т.В. Воліковою, І.В. Гребенниковим, Р.М. Капраловою, А.П. Кондратюком, Н.К. Крупською, Л.С. Ломізе. Вагомий внесок у досліджувану проблему зробив і такий видатний педагог, як А.С.Макаренко.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розгляді особистого внеску А.С. Макаренка у розробку проблеми формування педагогічної культури батьків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ретельний аналіз праць А.С. Макаренка дозволяє стверджувати, що автором надано глибоку характеристику сімейної культури, розкрито провідні принципи сім'ї у суспільстві, показано труднощі її становлення та розвитку. Так, до розроблення питань сімейного виховання педагог підходив із точки зору формування особистості, справедливо вважаючи турботу про всебічний розвиток дитини не лише головним обов'язком батьків, а насамперед, їх обов'язком перед державою: «Наші діти повинні вирости прекрасними громадянами, хорошими батьками. Наші діти – це наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, це наша провина перед іншими людьми, перед усією країною» [3, с. 341].

Головну умову правильного сімейного виховання він вбачав у наявності повної сім'ї, цілісності та єдності сімейного колективу, де батьки живуть дружно між собою, де панує певна моральна атмосфера. Він вважав виховання в сім'ї невід'ємним від сімейних відносин і ставив у безпосередню залежність від цих взаємостосунків успіхи виховної роботи в сім'ї.

Зазначимо, що А.С. Макаренко неодноразово підкреслював, що батьки не мають права не знати, як вони повинні виховувати дітей. Вони повинні знати, що немає таких дітей, що з'являються у світ поганими. Джерело повноцінного характеру людини, благородства його натури – у розумній, науковій педагогіці, знання якої потрібно кожному з батьків, усім членам суспільства. Тому педагог наголошував на необхідності навчання батьків сімейної педагогіки. Він писав: «До сім'ї організація впливу на дитину повинна пройти через широку педагогічну пропаганду»; вплив сім'ї на дитину повинен спрямовуватися «великими педагогічними знаннями» [3, с. 434].

Не можна допускати, вважав він, стихійності у сімейному вихованні. Кожна сім'я повинна виховувати дітей «у загальній системі та в плані державних завдань». Школі, як державному закладу, належить основне право керувати пропагандою педагогічних знань серед населення.

Активну просвіту батьків щодо мистецтва виховання педагог вважав найважливішим завданням школи, проте засуджував таку «педагогічну просвіту», що обмежувалася лише повчаннями класного керівника тих батьків, які не можуть виховувати дітей. «Сім'я, що зіпсувала дитину, – писав він, – у більшості випадків не зрозуміє ваших повчань. Перевиховання – справа складна, і якщо ви почнете натаскувати таку сім'ю на педагогічних діях, можете ще більше зіпсувати справу. Проте це зовсім

не означає, що не можна впливати на сім'ю. Зрештою, ми повинні їй допомогти» [4, с. 322].

Підтримував А.С. Макаренко і участь громадськості у вихованні дітей, діяльність передовиків виробництва, інженерів, працівників мистецтва, молодих робочих, колгоспників у якості наставників підростаючого покоління. У цьому зв'язку він підкреслював важливість педагогічної пропаганди серед наставників молоді: нова армія вихователів повинна володіти основами педагогічних знань. Такі знання потрібні всім, «у кого багато людяності», для того, щоб бути чутливими до всіх рухів дитячої душі.

Зазначимо, що у збагаченні батьків педагогічними знаннями велику роль відіграли такі твори А.С. Макаренка, як «Книга для батьків» та «Лекції про виховання дітей». Вони викликали численні відгуки педагогів і батьків. У 1939-1941 роки та у перші повоєнні роки за цими книгами проводилися педагогічні конференції, видавалася методична література для батьків.

Так, «Книга для батьків» являла собою тільки перший том капітальної праці з питань сімейної педагогіки, що була задумана видатним педагогом як чотирьохтомне видання, де автор розглянув структуру сім'ї як специфічного колективу. Вона була свого роду романом – трактатом про наукові основи батьківської педагогіки, написаним зрозумілою мовою. Автор широко використовував прийоми яскравого зображення конфлікту, контрастних порівнянь, майстерно використав полеміку, іронію та гумор, афоризми тощо. Тому «Книга для батьків» стала доступною для широкого кола читачів того часу, була посібником для батьків у сімейному вихованні [1].

Не менш цінною була й книга педагога «Лекції про виховання дітей», де він висвітлював ціле коло проблем сімейного виховання: загальні питання виховання, батьківський авторитет, дисципліна, гра, праця дітей, виховання культури поведінки, статеве виховання, естетичний розвиток та інші [2].

Звертаючись у своїх творах до батьків, А.С. Макаренко нагадував їм, що вони виховують у своїх дітях майбутню історію країни. Тому найнеобхіднішою умовою правильного сімейного виховання він вважав знання й розуміння батьками цілей виховання, формування в сім'ї тих рис і якостей характеру, без яких неможливе виховання майбутнього громадянина.

Головними завданнями, які ставив педагог перед сімейним колективом, було виховання людських потреб, приведення їх до тієї певної моральної висоти, яка здатна вести людину до подальшого вдосконалення. При цьому він говорив, що закласти фундамент морального виховання можна лише тоді, коли батьки не пробачають дітям неправильної поведінки, не дають права на недоліки, вимагають у всіх випадках дотримання етичних

норм. Таким чином батьки виховують у своїх дітей звичку завжди чинити правильно.

У своїх вимогах до сімейного виховання А.С. Макаренко виходив з тієї педагогічної концепції, що в сім'ї, як і в школі, виховання повинне бути комплексним, тобто навчання повинне поєднуватися з трудовим, моральним, фізичним й естетичним вихованням. Розкриваючи сенс і значення трудового виховання в сім'ї як необхідної умови виховання майбутнього громадянина, видатний педагог передусім підкреслював необхідність гармонійного поєднання трудового й етичного виховання. Головну вимогу правильного трудового виховання в умовах сім'ї він убачав у тому, щоб дитина все, що можна, робила сама.

Великого значення надавав Антон Семенович і розумовому розвитку й вихованню дітей в сім'ї, акцентуючи на важливості використання таких виховних засобів, як книга, кіно, театр і музей. Разом з тим, він радив батькам постійно підвищувати й загальний культурний рівень сім'ї.

Не тільки у творах, але й у своїх виступах перед батьківською аудиторією, педагог неодноразово підкреслював, що провідна роль у виховному впливові на дітей належить авторитету батьків. При цьому він говорив, що авторитет батьків не дається від природи, його потрібно завойовувати. У спеціальній лекції «Про батьківський авторитет» корифей педагогічної думки приділяв багато уваги питанню, якими шляхами підтримувати батьківський авторитет, детально розглядав і розвінчував помилкові типи батьківського авторитету. Фальшивими А.С. Макаренко називав авторитет придушення, любові, доброти, відстані, чванства, ученості, веселості, підкупу та інші. Він стверджував, що основною умовою ефективного виховання буде завжди власна поведінка батьків.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволило встановити, що А.С. Макаренко, обстоюючи одним з перших радянських педагогів ідею єдності різних виховних установ – школи, сім'ї та громадськості – у формуванні особистості, приділяв значну увагу проблемі формування педагогічної культури не тільки батьків, але й різних верств населення. У працях видатного педагога не тільки обґрунтовано необхідність педагогічної просвіти сім'ї та розкрито роль школи у цьому процесі, але й визначено зміст педагогічної пропаганди. Вивчення його педагогічної спадщини доводить, що нині вона може бути орієнтиром у розв'язанні соціальних та освітніх проблем.

Подальші дослідження передбачається продовжити у напрямку більш ретельного вивчення внеску інших педагогів у розробку проблеми формування педагогічної культури батьків.

Література

1. Макаренко А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1985. – 388 с.
2. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей / А.С. Макаренко. – Алма-Ата: Мектеп, 1988. – 92 с.
3. Макаренко А.С. Сочинения в 7-ми томах / А.С. Макаренко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т.4. – 496 с.
4. Макаренко А.С. Сочинения в 7-ми томах / А.С. Макаренко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – Т.5. – 510 с.

Грищенко Т.

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

УДК 37.036(09)

**ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ
В.СУХОМЛИНСЬКОГО**

У статті розглянуто погляди педагога-новатора В.Сухомлинського, який зробив значний внесок у розвиток теорії та практики естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Встановлено, що він випередив багатьох дослідників в обґрунтуванні важливості естетичного виховання в гармонійному розвитку особистості та ролі естетичних емоцій в активізації пізнавальної та самостійної творчої діяльності дітей.

Ключові слова: естетичне виховання, молодший школяр, мистецтво, природа, творча праця, музика, Павлівська школа.

Грищенко Т.

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

**ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ
В.СУХОМЛИНСКОГО**

В статье рассмотрены взгляды педагога-новатора В.Сухомлинского, который внес значительный вклад в развитие теории и практики эстетического воспитания детей младшего школьного возраста. Установлено, что он опередил многих исследователей в обосновании важности эстетического воспитания в гармоническом развитии личности и роли эстетических эмоций в активизации познавательной и самостоятельной творческой деятельности детей.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, младший школьник, искусство, природа, творческий труд, музыка, Павлышская школа.

Grishchenko T.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the department music and choreography «Donbass State Pedagogical University»

FEATURES OF AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE PEDAGOGICAL LEGACY

V.SUKHOMLINSKY

The article deals with the views of the teacher and innovator V.Sukhomlinsky who has made a significant contribution to the theory and practice of aesthetic education of children of primary school age. found that he was ahead of many researchers in the justification of the importance of aesthetic education in the development of a personality and the role of aesthetic emotion to enhance the cognitive and independent creative activities for children.

Keywords: *aesthetic education, a junior high school student, art, nature, creative work, music, Pavlyshskoy school.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Одним із важливих шляхів реформування змісту загальноосвітньої підготовки дітей молодшого шкільного віку, як зазначено у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), є забезпечення естетичного розвитку особистості, оволодіння цінностями й знаннями у галузі мистецтв, формування естетичних цінностей, починаючи з ранньої родинної освіти. Тому потрібний не лише глибокий аналіз сучасної теорії естетичного виховання дітей, але й вивчення, аналіз, узагальнення та творче використання позитивного педагогічного досвіду, накопиченого впродовж усієї історії людства.

Вагомий науково-практичний внесок у розробку питань естетичного розвитку дітей молодшого шкільного віку зробив видатний український педагог, заслужений вчитель України, директор Павлиської середньої школи В.Сухомлинський, який багато в чому випереджав свій час. Проблеми, що хвилювали В.Сухомлинського, охоплювали практично майже всі аспекти теорії і практики виховання, дидактики. Його педагогічна система адекватна реальній дійсності і тим завданням, що ставились перед закладами освіти в галузі виховання.

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. Слід зазначити, що проблема розвитку естетичного виховання досить ґрунтовно досліджувалася як класиками педагогічної науки (К.Ушинський, С.Русова, С.Шацький та інші), так і сучасними науковцями (Л.Божович, Д.Джола, І.Зязюн, Д.Кабалевський, М.Кіященко, А.Ковальов, Б.Ліхачов, А.Щербо та інші). Ґрунтовно досліджені питання

про особливості формування у дітей естетичних почуттів до різних видів художньої творчості, природи тощо (А.Грабовська, Л.Макуха, Н.Сокольнікова, Н.Тагільцева та інші).

Питання теорії естетичного розвитку особистості знайшли своє відображення в працях А.Бурової, В.Бутенка, Н.Ветлугіної, Н.Вітківської, І.Гончарової, М.Євтуха, Н.Краснової, Б.Лихачова, О.Лобача, Л.Масол, С.Мельничука, І.Смольянінова, В.Шацької, Г.Шевченко, Е.Тершилова, А.Щербо та інших.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї статті є визначення в науковому аналізі особливостей естетичного виховання молодших школярів у спадщині В.Сухомлинського та досвіду творчого використання її у сучасних навчально-виховних закладах освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. В.Сухомлинський, виходячи з свого багаторічного досвіду, стверджував, що дуже важко переоцінити значення естетичного ставлення до дійсності в молодшому віці для духовного розвитку вихованців. Адже від того, якими думками, ідеями пробуджуються почуття дитини, яке відношення мають ці ідеї до передової суспільної практики, значною мірою залежить формування її думок, переконань, поглядів на життя. Отже, педагог був переконаний в тому, що думки дітей невід'ємні від почуттів і переживань. Педагог-новатор наголошував, що емоційна насиченість процесу навчання – є вимогою, що висувається законами розвитку дитячого мислення. «Для дитини, – писав В.Сухомлинський, – кінцева мета оволодіння знаннями не може бути головним стимулом його розумових зусиль, як у дорослого. Джерело бажання навчатися – в самому характері дитячої розумової праці, в емоційному забарвленні думки, в інтелектуальних переживаннях» [3]. Він довів, що почуття найглибше відображають суть особистості дитини, вони захоплюють її повністю, значно сильніше, ніж дорослу людину. Діти від природи не вміють приховувати своїх почуттів. Цю властивість дитячої природи педагог називав «прекрасним станом дитинства».

Ми згодні з позицією науковця, що емоційна насиченість сприймання є духовним підґрунтям дитячої творчості. Він був глибоко переконаний, що «без емоційного піднесення неможливий нормальний розвиток клітин дитячого мозку. З емоційністю пов'язані й фізіологічні процеси, що відбуваються в дитячому мозку: в моменти напруженості, піднесення, захоплення відбувається посилене живлення клітин кори півкулі» [4].

Нас цікавлять погляди В.Сухомлинського щодо взаємозв'язку змісту естетичного розвитку дітей з культурою емоцій педагога, яка полягає у його здатності адекватно, емоційно реагувати на різні педагогічні ситуації, дотримуватися естетичних норм. Він убачав ідеал гуманістичного

виховання взагалі і педагога, зокрема, в формуванні естетичної культури, розвитку краси почуттів.

Витонченість естетичного сприйняття повинна, на його думку, розповсюджуватись і на здатність педагога розпізнавати по найдрібнішим нюансам міміки, жесту, тембру голосу, відтінків мови душевний стан дитини. Чим більше відтінків настрою, хвилювань дитини сприйме педагог, тим точніше зможе відчуті їх естетичне забарвлення і тим дієвішим буде його виховний вплив. Учитель лише тоді є справжнім вихователем, коли він правильно бачить і оцінює думки, прагнення, найтонші устремління дитячої душі. В.Сухомлинський, виходячи із свого досвіду, наголошував, що вчитель повинен бути не тільки наставником, а й товаришем учня, разом з ним переживати, радіти. За його переконанням, естетичною серцевиною морального обличчя вихователя в очах вихованця є його співпереживання за душевний стан дитини.

Педагогічне керівництво естетичним розвитком особистості дитини вимагає естетичної підготовки самого вчителя. Він повинен мати чітке уявлення про естетичні форми пізнання (естетичне сприйняття, насолоду, переживання, судження, почуття тощо), розуміти естетичну суть явищ дійсності, вміти цю суть пояснити дітям, чітко уявляти необхідний мінімум естетичних знань і навичок, якими повинен володіти молодший школяр.

Необхідно підкреслити, що важливими засобами естетичного виховання дітей у сім'ї педагог вважав спостереження в навколишньому, насамперед, у природі, читання дитячої художньої літератури, розв'язання народних задач-загадок. Він часто критикував тих батьків, які піклуються тільки про створення матеріального достатку і мало дбають про духовне збагачення своїх дітей.

Посилення ролі сім'ї у вихованні підростаючого покоління дає можливість більш цілеспрямовано керувати процесом розумних соціально значущих потреб дитини, в тому числі і естетичних. Формування єдиного колективу батьків і вчителів, на думку В.Сухомлинського, забезпечить єдність вимог педагогів і батьків, допоможе уникнути розбіжностей у виховних діях. Школа і родина, підкреслював він, «не тільки діють одностайно, ставлячи перед дітьми ті самі вимоги, а є одnodумцями, поділяють ті самі переконання, завжди виходять з тих самих принципів, не допускають ніколи розходжень ні в меті, ні в процесі, ні в засобах виховання» [5].

Особливо ефективним засобом естетичного розвитку дітей, на думку Василя Олександровича, є природа. У ній він убачав джерело виховання найважливіших якостей особистості – доброти і милосердя, вважаючи, що естетика починається з краси переживань, і не визнавав емоційного убожества. Він вводив малюків у навколишній світ так, щоб вони кожного

дня відкривали у ньому щось нове, а кожен їхній крок був мандрівкою до джерела мислення й мови – до чудової краси природи. Педагог дбав, щоб кожен вихованець зростав мудрим мислителем і дослідником, щоб кожен крок пізнання облагороджував серце й гартував волю. Прагнув до того, щоб, перш ніж розгорнути книжку, слід прочитати по складах перше слово, його вихованці прочитали сторінки найпрекраснішої в світі книги – книги природи. Він зробив висновок, що дітей не можна відгороджувати від живого естетичного сприйняття оточуючого середовища. Школа не повинна позбавляти дітей дитинства, обмежуючи їх стінами класу, а, навпаки, збагачувати навчально-виховний процес естетичним спілкуванням з природою, з оточуючим світом.

Заслужують на увагу його оригінальні методичні розробки під назвою «уроки під голубим небом», які стали справжньою школою естетико-емоційної культури. Умовно їх можна розділити на два види. Одні спрямовані на створення передумов для оволодіння системою наукових знань про природу і розвиток пізнавальної діяльності («Живе і неживе», «Неживе зв'язано з живим», «Все в природі змінюється», «Сонце - джерело життя»), інші на розвиток естетичного сприймання, емоційної пам'яті, образного, виразного мовлення («Перший зимовий ранок», «Світ квітів серед зими», «Сонце після літнього дощу», «Райдуга над річкою», «Двадцять відтінків вбрання осіннього лісу – як їх назвати» та інші).

Безперечно, що у своїй багаторічній педагогічній практиці Василь Олександрович намагався апелювати до системи естетичного виховання своїх учнів засобами природи, живого світу в ній, різних видів і жанрів мистецтва, різних видів продуктивної праці для формування чуттєвого світу. Природа та її поетичне оспівування в художніх творах, на його думку, відіграє помітну роль в емоційно-естетичному розвитку дітей, який живиться образами, безпосередньо взятими із зовнішнього світу. Він закликав учителів ретельно готувати дітей до сприймання краси природи, розширювати коло їхніх знань і досвіду. Естетичне виховання в ранньому дитинстві, на думку педагога, є не тільки засобом формування відношення до дійсності, а й водночас засобом морального, розумового виховання. Відчуття краси природи, оточуючих людей, речей створює у дитини особливий психічний стан, викликає безпосередній інтерес до життя загострює пам'ять, мислення.

Аналіз творчої спадщини В.Сухомлинського дає можливість стверджувати, що він намагався, щоб дітей оточував не тільки світ природи, а й світ праці, творчості. Адже краса людини найяскравіше розкривається в праці. Одним із важливих виховних завдань сучасної школи педагог вбачав у тому, щоб творча праця самих дітей розвивала,

поглиблювала благородні устремління до красивого, до насолоди естетичними цінностями.

Педагог-новатор був переконаний у тому, що єдність праці й естетичного виховання досягається тим, що людина, пізнаючи світ працею, створює красу, утверджуючи цим у собі почуття краси праці, творчості, пізнання. Він дбав про те, щоб кожен підліток знаходив у праці багатий, радісний світ особистого естетичного життя. З його ініціативи кожен учень початкових класів на своїх присадибних ділянках саджав Яблуню Матері, Яблуню Батька, Яблуню Бабусі. Створювали Сади троянд – ці куточки були для дітей ще одним віконцем, через яке відкривається естетичний світ людини. Педагог дбав про те, щоб у дитячі роки праця облагороджувала почуття його вихованців, відкривала перед ними красу навколишнього світу.

Особливе місце відводив В.Сухомлинський дитячій творчій праці як фактору естетичного виховання. Із урахуванням віку дітей він розробив комплекс естетично насиченої праці для дітей – це участь у створенні куточків краси у школі та дома; вирощування квітів, художня праця щодо створення оточуючого естетичного середовища в школі, кімнаті казки. Своєю практичною діяльністю він довів, що праця в ім'я створення краси облагороджує дитяче серце, попереджує байдужість.

У нашому дослідженні акцентовано увагу на тому, що молодший шкільний вік сприятливий для естетичного розвитку. Емоційна чутливість, безпосередність вияву почуттів, підвищена вразливість створюють психологічні та педагогічні передумови, необхідні для розвитку музичного сприймання у дітей. Здатність музичного сприйняття формується у процесі активної діяльності, охоплюючи всю сферу естетичної свідомості.

Цінний досвід упровадження ідей та поглядів видатного педагога на виховання школярів засобами естетичного виховання накопичено в сучасній Павлівській середній школі ім.В.Сухомлинського. Значною мірою сприяє цьому теоретична, методична та матеріальна база, закладена ще в 50-60 - ті рр. ХХ ст. Василем Олександровичем і розширена його послідовниками. Місцем проведення занять із предметів художньо-естетичного спрямування та позакласної гурткової роботи, пов'язаної з прилученням школярів до різних видів мистецтва, є клас музики, клас образотворчого мистецтва, комплекс кімнат з народно-ужиткового мистецтва, спортивний зал для проведення занять з танцювальними гуртками, «зелений клас», сад Матері, Березова, Каштанова, Горобінова та Дубова алеї, розарії, шкільна бібліотека, а також Державний педагогічно-меморіальний музей В.Сухомлинського. У школі організовані і діють багато творчих колективів художньої самодіяльності, які задіяні у гуртковій позакласній роботі. Продовжуючи започатковану видатним педагогом традицію, педколектив постійно удосконалює технологію

підготовки і проведення уроків мислення серед природи, одного з дидактичних новаторств В.Сухомлинського.

У Павлиській школі працюють різноманітні гуртки для дітей початкових класів. Та не лише в гуртках, а й на уроках вчителі намагаються виконувати не лише програмний матеріал, але й вносити в ці уроки те, що є бажане для дітей, що розвивало б їхню фантазію і творчі здібності. У класних кімнатах початкового навчання є багато дитячих виробів. Класи оформлені дитячими руками: стіни прикрашені учнівськими витинанками, на полочках - різноманітні дитячі роботи.

Традиційними у Павлиській школі стали Свята квітів. Ці свята також започатковані В.Сухомлинським. Вони проводяться у багатьох школах, і, мабуть, але особливість Свята, яке проводиться у Павлиській школі, в тому, що учні і вчителі проводять свята квітів, вирощених власними руками для матері, для бабусі. І на цих святах учнями під керівництвом педагогічного колективу створюються такі композиції, які б виражали думки дитини, її фантазію. Тому дуже часто у ці композиції включаються не тільки квіти, вирощені на клумбі, а й квіти з поля, квіти з річки, лісу. Надзвичайно цікаві, непередбачливі бувають витвори дитячих рук. Але найцінніше те, що квіти вирощені власними руками дітей, а не куплені на ринку. Тому, у Павлиші влітку можна побачити, що майже коло кожного двору ростуть чорнобривці, півонії й айстри. До цього спонукав батьків В.Сухомлинський.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, дослідженням встановлено, що В.Сухомлинський випередив багатьох дослідників в обґрунтуванні важливості естетичного виховання в гармонійному розвитку особистості та ролі естетичних емоцій в активізації пізнавальної та самостійної творчої діяльності дітей.

Цікаві, нові рішення талановитий педагог запропонував відносно системи естетичного виховання молодших школярів. Посилаючись на досягнення педагогіки, психології, практичного досвіду, він ставив перед початковою школою завдання - закласти надійну основу естетичного розвитку, без якої неможливо формувати духовну культуру людини на подальших ступенях його розвитку.

Література

1. Антоненко М.Я. Світлий храм дитинолюбства: Сучасність і перспективність навчально-виховної системи В.О.Сухомлинського/ М.Я.Антоненко // Рідна школа. – 1994. - № 12. – С. 19-22.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. / І.Д.Бех – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

3. Сухомлинський В.О. Думки про шкільне виховання. / В.О.Сухомлинський // Вибр. твори: У 5 т. - К.: Рад. шк. 1977. - Т.5. - С. 378-392.
4. Сухомлинський В.О. Людина - найвища цінність. / В.О.Сухомлинський // Вибр. твори: У 5т. - К.: 1977. - Т.5. - С. 446-472.
5. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. / В.О.Сухомлинський // Вибр. твори: У 5 т. - К.: Рад. шк., 1976 - Т.1. - С. 403-637.
6. Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система. / В.О.Сухомлинський // Радянська школа. – 1988. - № 3. С. 6-9.

Довженко Т.

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

УДК 37.064.1

В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ІДЕЇ ГУМАНІЗМУ ТА ОПТИМІЗМУ В СИСТЕМІ БАТЬКІВСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ

У статті конкретизовано значущість педагогічного бачення В. Сухомлинським ідей гуманізму і оптимізму доля організації батьківської педагогічної просвіти. На думку автора В. Сухомлинський спрямовував батьківську просвіту на формування умінь вивчати, пізнавати світ дитинства, зрозуміти і відчувати життєрадісність, закликав творити дитинство саме засобами радості, оптимістичного бачення довкілля, гуманізму.

***Ключові слова:** гуманізм, оптимізм, батьківська просвіта, діти, вихователь, психологічний семінар.*

Довженко Т.

*доцент кафедри теорії та методики професійного образования
Харьковского национального педагогического университета имени
Г.С. Сковороды*

В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ІДЕЇ ГУМАНІЗМА І ОПТИМІЗМА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГІЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

В статье конкретизированы педагогические взгляды В.Сухомлинского на идеи гуманизма и оптимизма в контексте организации педагогического просвещения родителей. По мнению автора В. Сухомлинский направлял родительское просвещение на формирование умений изучать, познавать мир детства, понимать и чувствовать жизнь и радоваться ей, призывал создавать детство средствами гуманизма, радости, оптимистичного взгляда на окружающий мир.

***Ключевые слова:** гуманизм, оптимизм, родительское просвещение, дети, воспитатель, психологический семинар.*

Dovzhenko T.

Assistant Professor of the Chair of Theory and Methods of Professional Education, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

V. SUKHOMLYNS'KYI ON THE IDEAS OF HUMANISM AND OPTIMISM IN THE SYSTEM OF PARENTS' PEDAGOGICAL EDUCATION

The article deals with the essence of V. Sukhomlyns'kyi's vision of the ideas of humanism and optimism for organizing parents' pedagogical education. According to the author V. Sukhomlyns'kyi directed parents' education to the developing skills of studying and getting to know the world of childhood, understanding and feeling the joy of living, and called to create childhood by means of joy, optimistic vision of the environment, humanism.

Key words: *humanism, optimism, parents' education, children, educator, psychological seminar.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах державотворення в Україні зростає роль гуманістичного виховання підростаючого покоління. У Законі України «Про освіту» метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. Велика роль в цьому процесі належить батькам – першим вихователям, які несуть приклад соціальної поведінки, створюють перше виховне середовище, істотно впливають на становлення світогляду особистості дитини.

Визначним учителем, педагогом, дитячим письменником ХХ ст. є В.Сухомлинський (1918 – 1970 рр.). Творчість В.Сухомлинського увійшла до історії вітчизняної педагогічної думки яскравою сторінкою, його педагогічні, публіцистичні та літературні праці, учительський досвід пройняті ідеями гуманізму і оптимізму, збагатили педагогіку України новими положеннями і цінними думками щодо організації батьківської педагогічної просвіти.

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. Педагогічна спадщина В.Сухомлинського глибоко вивчається в Україні, Росії, багатьох країнах світу. Ідеї В.Сухомлинського набули широкого розголосу далеко за межами України. Науково-педагогічний та практичний доробок В.Сухомлинського постійно привертає увагу вітчизняних та зарубіжних

науковців та освітян – М.Богуславського, Ван Тяньї, О.Дуди, О.Савченко, М.Ярмаченка та ін. Свідченням цього є створення Української асоціації імені Василя Сухомлинського (1991), Міжнародного товариства послідовників Сухомлинського (Німеччина, Марбур, 1990), Всекитайського товариства прихильників В.Сухомлинського (1998). У Павлівській середній школі, що носить його ім'я, з 1975 р. функціонує педагогічно-меморіальний музей В.Сухомлинського.

Формулювання цілей статті: конкретизувати значущість педагогічного бачення В. Сухомлинським гуманізму і оптимізму для організації батьківської педагогічної просвіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ще за життя В.Сухомлинського педагогічна громадськість творчість педагога сприймала неоднозначно. Для більшості вчителів, батьків, керівників органів народної освіти, громадськості, звичайних батьків учнів закладів загальної освіти праці видатного педагога стали порадиниками і помічниками у розв'язанні актуальних проблем формування, виховання і освіти молоді. Однак були приклади упереджених критичних оцінок, негативних відгуків. Зокрема часто критичним оцінкам підлягали пропозиції педагога щодо організації батьківської просвіти. Тому ми акцентуємо увагу на аналізі внеску В. Сухомлинського саме в практику реалізації ідей гуманізму і оптимізму в організації батьківської педагогічної просвіти.

З точки зору В. Сухомлинського, батьківську просвіту в шкільному середовищі має пронизувати ідея людяності, яка реалізується через проникнення у реальний світ буття родини кожного учня, звернення уваги батьків на потенційні можливості розвитку інтелектуальних і фізіологічних можливостей кожної дитини. Які відомо, усебічно розвинена особистість втілює в собі повноту і гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, які визначають моральну, ідейну, громадянську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну, фізичну досконалість. Педагог В. Сухомлинський наголошував, що працюючи над втіленням в практику ідеї гуманістичної батьківської просвіти слід звертати увагу батьків на важливу позицію: ніколи не можна досягти однакової межі інтелектуального збагачення людини, пізнання, духовного удосконалення. Ця нерівність визначається природою дитини, її родинним оточенням, найближчим виховним середовищем. Цю нерівність відчувають самі діти, і часто у них, особливо під впливом наслідків спілкування з батьками про результати навчання, з'являється почуття меншовартості. Як гуманіст, В. Сухомлинський засуджував діяльність батьків, яка призводить дітей до таких умовисновків. Кожна людина повинна бути щасливою, вважає педагог, і в цьому їй мають допомогти у першу чергу батьки, вихователь, школа. Духовне життя школи і

родин її вихованців не повинні вичерпуватися лише успіхами в оволодінні навчальною програмою. Для того, щоб сформувати культуру бажань необхідно, вважав В. Сухомлинський, навчити батьків та їхніх дітей азбуці моральної культури.

У цілісному вигляді гуманістичні педагогічні ідеї В. Сухомлинського повною мірою викладені в «Етюдах про комуністичне виховання» (1967). Серед цих ідей справедливо віднести ті, що стосуються організації гуманістично спрямованої батьківської просвіти: необхідність усвідомлення батьками цінності безумовної довіри й поваги дитячої особистості, бачення навчальних успіхів і невдач дитини як насиченого творчими відкриттями процесу пізнання та самопізнання, обмеження сфери впливу на особистість негативних соціальних факторів, виховання без покарань, осмислення ролі слова для дитини.

Основні ідеї, які розвивав Василь Олександрович: любов до дитини; розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, що спрямований, в решті-решт, на творчу самореалізацію усіх учасників виховного процесу; культ природи, природа як найважливіший засіб виховання почуття прекрасного і гармонії; розробка демократичних педагогічних засобів і методів виховання (прояв поваги особистості, заохочення, опора на позитивне в дитині, звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішні потенції, підтримка і розвиток того здорового, що є в кожній особистості; опора на «радість пізнання», тобто емоційне сприйняття процесу учіння; демократизація форм батьківської педагогічної просвіти (психологічні і педагогічні семінари, школа для батьків, виховні практикуми, спільні уроки тощо) [1].

Батьківська педагогічна просвіта, на думку В. Сухомлинського, має бути пройнята духовністю. Ця цінність є визначальною рисою особистості, умовою створення сприятливого родинного виховного середовища. Про це вказано у працях педагога «Як виховати справжню людину» (1989), «Хрестоматія з етики» (1990).

В. Сухомлинський увів етику в структуру батьківської педагогічної просвіти, наповнив її культовими засадами як на основі соціальних реалій, так і народної та класичної культури. Він вибудовував батьківську просвіту як процес прищеплення батькам і дітям «культури почуттів», «культури бажань», цінностей краси і любові. Педагог-гуманіст створив так звану «філософію для дітей», основою яких виступали написані ним художні мініатюри, а педагогічна аргументація закладена в моральних повчаннях книги «Як виховати справжню людину» [2].

В останніх своїх працях В. Сухомлинський розмірковував над проблемами в загальному гносеологічному сенсі: «що таке людина?», «яке її

призначення?» — і намагався дати відповіді на них засобами педагогічної науки. Дедалі частіше зазначав про такі прості й необхідні для кожної людини і суспільства в цілому речі: про добро й милосердя, сенс життя і правильне ставлення до смерті, про зло і його подолання, необхідність гармонії в людських стосунках, про любов, про жінку-матір — основу людського життя [3].

Виховання дитини Василь Сухомлинський розглядав у контексті різноманітних видів діяльності (інтелектуальної, трудової, моральної, естетичної, фізичної). Тому батьківська просвіта змістовно передбачала формування досвіду батьків з організації діяльності, спрямованої на всебічний розвиток особистості. Основу методів і форм виховних впливів батьків, на думку педагога, мають складати народна педагогіка та загальнолюдські цінності — добро, совість, честь, обов'язок, гідність. Чи не найважливішим елементом батьківської просвіти В. Сухомлинський вважав опанування мистецтвом спілкування батьків з дітьми. Людяність, душевність спілкування — ключ, що відкриває дитячі та юнацькі серця. Саме завдяки такому спілкуванню діти відкривають батькам найпотаємніші думки, вчаться довіряти, сприймати батьків як старших добрих порадиноків, друзів [4].

Гуманізм в організації батьківської просвіти В. Сухомлинський вбачав у особистісній орієнтації змісту і зверненні до дитини у створенні батьками умов, спрямованих на розвиток творчої індивідуальності дитини, у ставленні до виховання як до природного процесу, подоланні всіх видів відчуження, у відсутності зневаги до відмінностей у біофізіологічних і психічних можливостях дитини.

На основі художніх творів В. Сухомлинський розкрив гуманістичні цінності доброти і людяності [5]. Своєрідну програму етичної освіти можна віднайти у відомій книзі педагога «Як виховати справжню людину». Вміщені в ній поради, повчання становлять зміст конкретної етичної норми та авторські роздуми Василя Олександровича, адресовані дітям, підліткам, юнакам і їхнім батькам. Звертаючись до аналізу багатоговікового досвіду народу, історії, власного педагогічного досвіду і досвіду своїх колег, В. Сухомлинський послідовно розвиває гуманістичну ідею величчя, цінності людини. Він показує, якими мають бути добродіяльні ставлення до батьків, рідних, близьких, до людей і обов'язок перед ними; любов до Батьківщини, розуміння життя, добра і зла в ньому; виховання високих моральних якостей і норм поведінки, любові до знань, поняття дружби, любові, сім'ї, ставлення до краси в природі і суспільстві.

Ідея педагогічного гуманізму в системі батьківської просвіти, організованої В. Сухомлинським, не обмежується визнанням "зовнішньої свободи" дитини і її права. Вона передбачає розуміння внутрішнього

самобуття, самосвободи людини. Моральна свобода робить її досконалою і сильною, унеможлиблює аморальні дії, гартує духовний характер, самостійність і самовизначеність. Внутрішню свободу особистості необхідно виховувати у процесі спільної діяльності, спілкування з іншими людьми.

Водночас, у педагогічній просвіті батьків взаємопов'язуються моральні вимоги і тактовне, чуйне ставлення до людини. Часто батькам не вдається уникнути крайнощів – формалізму та суворості, які призводять до несвідомого виконання дітьми моральних норм (мораль втрачає гуманістичний зміст), і скептичного, нігілістичного та зневажливого ставлення до моральних вимог самих батьків, які не вірять у можливість морального поступу, прогресу їхньої дитини та суспільства загалом. Отже, моральні вимоги мають не лише об'єктивний характер, а й залежать від їх носіїв – суб'єктів.

Батьківська просвіта передбачала формування досвіду дотримання послідовності у постановці моральних вимог. При цьому в індивіда формується моральна звичка діяти згідно з усталеними моральними нормами і правилами. І навпаки, епізодичність моральних вимог негативно позначається на становленні особистості, часто спричинюючи конфліктні ситуації, які відчужують учителя і учня.

Принцип педагогічного гуманізму передбачає повагу до позиції вихованця навіть тоді, коли він відмовляється виконувати поставлені вимоги. У такій ситуації батькам рекомендувалося керуватися тим, що кожна особистість автономна і є не лише носієм, а й гарантом моральності. Цей підхід суперечить авторитарній педагогіці, яка нівелює партнерство, співдружність, прагнення до активності, взаєморозуміння. Діти вчаться працювати відповідно до вимог, які надходять іззовні (гетерономія). Найбільшим недоліком педагогіки, побудованої на принципі авторитаризму, є протиставлення навчальної мети виховній, зневага ідеї гуманного ставлення до особистості, її поглядів, переконань, орієнтацій та моральних цінностей. Заперечення унікальності кожного індивіда, панічне ставлення до дитини, яка інакше мислить, - прояви єдиного морально-психологічного синдрому деіндивідуалізації. Якщо батьки не поважають дитину через її власну позицію, то в такий спосіб вони не визнають індивідуального буття особистості. Це буття формується через внутрішню позицію людини, становлення системи особистісних смислів, на чому людина будує свій світогляд, тобто оцінює явища дійсності, сенс свого життя і формує на їх основі переконання, ідеали і принципи діяльності. Світогляд – важливий чинник розвитку дитини, розуміння причинно-наслідкових зв'язків усіх явищ і самоусвідомлення.

Світогляд людини, її позиція постійно змінюються, особливо в дитячому віці, коли вона динамічно розвивається. Батьки повинні виявляти

неупереджене ставлення до дитини і розуміти, що вона постає як особистість тоді, коли включена в ситуацію, у якій може активно, вільно та гідно відстоювати свою позицію або зайняти іншу відповідно до власних моральних переконань. Це природне право індивіда, яке батьки мусять поважати.

Важливим елементом принципу педагогічного гуманізму є розвиток у батьків позитивної установки на особистість дитини. Термін "установка", запропонований грузинським педагогом і філософом Д. Узнадзе (1887-1950), призначений для подолання постулату безпосередності, який був методологічною передумовою в традиційній психології, передусім в інтроспективній психології свідомості та біхевіоризмі. Подолавши методологічну обмеженість цих підходів, Д. Узнадзе обґрунтував уявлення про установку як "цілісну модифікацію суб'єкта", його готовність до сприйняття майбутніх подій і здійснення в певному напрямі дій, що є основою його відповідно обраної активності [6].

Принцип педагогічного гуманізму у батьківській просвіті потребує визнання права особистості на повну відмову від формування тих якостей, які за будь-яких причин суперечать її переконанням (гуманність, релігійність тощо). Окреслюючи зміст поняття "переконання", С. Гончаренко наголошує на тому, що воно є "основною моральною настановою, яка визначає мету і напрям вчинків людини, твердою впевненістю у чомусь, заснованою на певній ідеї, на світогляді" [7]. На його думку, переконання є методом виховання, який передбачає цілеспрямований вплив на свідомість вихованця з метою формування в нього позитивних морально-психологічних рис, спонукання до суспільно корисної діяльності або подолання негативної поведінки. Цей підхід характеризується пошуковістю і загалом правильно окреслює проблему формування переконань. Особистість має моральне право сприйняти або не сприйняти цілеспрямований вплив на власну свідомість. Педагогічний гуманізм також заперечує "світський" і "релігійний" прозелітизм (намагання навернути інших у свою віру; проповідує одномірне мислення).

Оптимізм характеризують життєрадісність, віра в майбутнє, успіх, схильність у всьому бачити хороше. Незважаючи на те що діти з оптимізмом сприймають світ, душевне піднесення в них відбувається самостійно, батьки повинні уміти допомогти в цьому. Так, В. Сухомлинський зазначав, що "вихователь, буває, сам не розуміючи, що коїть, підрубє коріння оптимізму... Оптимізм – це ніби чарівне кольорове скло, крізь яке навколишній світ здається дитині великим чудом. Дитина не просто бачить і розуміє, вона емоційно оцінює, вона любить, захоплюється, дивується, ненавидить, прагне стати на захист добра проти зла..." [8].

Утвердження оптимізму відбувається на соціальному та моральному фоні. Сучасна ситуація не завжди сприяє вияву життєрадісності, віри в перемогу ідеалів добра, справедливості та краси. Економічна і політична кризи спричинили розпач та песимізм у багатьох людей різного віку. В молодіжному середовищі стрімко зростають беззаконня і злочинність, світосприймання молоді стало неприродним, поширились алкоголізм, тютюнопаління та вживання психотропних речовин.

Принцип педагогічного оптимізму (лат. *optimus*- найкращий) ґрунтується на радості, завдяки якій розкривається творчий та інтелектуальний потенціал дитини. Принцип педагогічного оптимізму ґрунтується на радості, що зароджується у творчій праці, у ній розкриваються природні обдарування дитини, загартовуються її воля, характер, формується морально-естетичний ідеал, заперечується споглядальний оптимізм. Із метою розвитку в дитині радості творення батьки самі повинні оволодіти мистецтвом оптимістичного сприйняття реального довкілля, тактом, моральною культурою.

Уміння розкрити творчий потенціал дитини, підтримати її прагнення самовияву добрим словом та чуйним ставленням є справжнім мистецтвом, яке повинен опанувати кожен з батьків, прийомом морального виховання. Допомогти дитині повірити у власні сили означає для дитини і її батьків набути не лише морального, а й фізичного здоров'я. "Оптимізм, віра в людину – невичерпне джерело творчої енергії, нервових сил, здоров'я вихователя й вихованця", - наголошував В. Сухомлинський [9, 148].

Для реалізації ідеї оптимізму в системі батьківської освіти В. Сухомлинський наголошував на цінності гумору, указуючи, що завданням педагога є "виховувати почуття шляхетного гумору: здатність поєднувати радісний подив із співчуттями, співпереживаннями, жалістю... Маленька людина, яка, усміхаючись, співчуває й жаліє, ніколи не буде насміхатись над людиною, висміювати її тоді, коли треба допомогти" [там само].

Почуття гумору допомагає розв'язати виховні проблеми, оскільки характеризується доказовістю. Дотепно висловлена думка справляє сильний ефект, відображаючи сутність явища і допомагаючи не лише зіставити явища щодо їх суперечності (рівень констатації), а й розкрити з іншого погляду.

Сучасні українські педагоги педагогічний гумор вважають складовою виховного процесу та виокремлюють такі його функції:

1. Створення атмосфери доброзичливості та щирості. Характеризується відсутністю злої іронії, що принижує гідність дитини і відчужує її від колективу, переключає увагу із самозаглиблення на роздратоване самовиправдання. Насмішкватість батьків над дитиною перетворює її на чужинця в родині, заохочуючи і підсилюючи глузування

над нею однолітків, доводячи їх до знущань. Гармонізуючи стосунки між батьками і дітьми, гумор виховує навички самоаналізу і самоконтролю, сприяє усвідомленню гуманістичного ідеалу.

2. Констатація емоційної зрілості, сприяння активній психічній саморегуляції, нівеляція рівня тривоги в учнів, привчання до підтримування інтелектуально й емоційно ширих стосунків із однокласниками.

3. Актуалізація розвитку вищих інтелектуальних почуттів. Уміння дітей відтворювати комічне в малюнках, виробках з різних матеріалів, спостерігати його в собі та друзях формує світогляд, позбавлений озлобленості, сварок і нарікань.

4. Забезпечення психологічного розвантаження, усунення розумової втоми, яка супроводжує навчання, сприяння утриманню уваги, кращому засвоєнню матеріалу [10-12].

В. Сухомлинський був новатором у галузі організації батьківської просвіти. У Павлівській середній школі він організував родинно-шкільні свята, культ матері і материнської мови, заняття з вивчення історії родин. Батьки і діти вчилися дотримуватися гуманістичних цінностей шляхом засвоєння норм моральної поведінки через десять «Не можна», порушення яких вважалося великою ганьбою і моральним невіглаством. Формуючи ці положення, Василь Олександрович виходив з традиційних положень народної педагогіки, широковживаними в якій є напучення, застереження, заборони тощо.

Народно педагогічним змістом пройняті і визначені Василем Олександровичем «Дев'ять негідних речей». У цьому зв'язку слід переконливо констатувати, що коли б Василь Олександрович зробив лише єдине – привернув увагу батьків до народної педагогіки, то тільки за це його ім'я було б вкарбовано у світову педагогіку.

Великим гуманізмом була пройнята робота керованих В. Сухомлинським психологічної комісії, психологічного семінару Батьківської школи [13]. Зокрема, для батьків дітей віком 4-5 років читався курс психологічних знань більший за обсягом, ніж у тодішніх університетах. Усе це Василь Олександрович спрямував на створення практики не фрагментарно-емпіричного, а системно-систематичного наукового вивчення особистості дитини – майбутнього першокласника.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. В. Сухомлинський спрямовував батьківську просвіту на формування умінь вивчати, пізнавати світ дитинства, зрозуміти і відчувати в ньому життєрадісність, закликав творити дитинство саме засобами радості, в чому вбачав збереження здоров'я, сили духу, стану серця. Основне значення в цьому творчому процесі, на його думку,

мають ідеї гуманізму і оптимізму. Серед виховних засобів перевагу надавав традиціям народної педагогіки і гумору.

Отже, ідеї гуманізму оптимізму, на думку В. Сухомлинського, складають основи організації батьківської педагогічної просвіти, допомагають батькам формувати світовідчуття, в основі якого – віра в майбутнє духовно-моральне очищення й оновлення особистості. Втім, це не означало, що батьки не повинні були помічати суперечливого розвитку своїх дітей. Вони мають створювати умови, допомагати дитині гартувати волю до подолання життєвих перешкод, досягати успіху і не впадати у відчай у складних ситуаціях.

Дана стаття не висчерпує усі аспекти заявленої проблеми. Подальшої розробки і ретельного аналізу потребують пропозиції В. Сухомлинського щодо організації підготовчої роботи з батьками, діти який вступають у перший клас.

Література

1. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 5-502.
2. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину / В. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти т. – Т. 2. – К., 1976. – С. 149-416.
3. Хрестоматія з історії педагогіки / Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А.С.Макаренка / Марія Юхимівна Рисіна (упоряд. та авт. вступ. ст.), Аліна Анатоліївна Сбруєва (упоряд. та авт. вступ. ст.). - Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2003. Ч. 1 : Вітчизняна школа і педагогіка. – 300 с.
4. Сухомлинський В. Сто порад учителю / В. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти т. - Т. 2. – К., 1976. – С. 419-654.
5. Сухомлинський В. Книга о любви / В. Сухомлинський. - М. : Педагогика, 1983. – С. 56-57.
6. Фіцула М. М. Педагогіка. Загальні засади педагогіки. Теорія освіти і навчання (дидактика). Теорія виховання. Школознавство. З історії педагогіки / М.М.Фіцула - К. : Видавничий центр "Академія", 2000. - 542с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. - К. : Либідь, 1997. - С. 75.
8. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти т. – Т. 1. – К., 1976. – С. 209 – 401.
9. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / В. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т-3. – С.7-282.
10. Каминская М. В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя / М. В. Каминская. - М. : Смысл, 2003. - 284с.
11. Кремень В. Г. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет / Кремень В. Г. / Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). - К. : Педагогіка, 2003. – С. 12-14.
12. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості / Левченко Т. І. - Вінниця, 2002. – С. 27-29.
13. Сухомлинський В. Розмова з молодим директором школи / В. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти т. – К., 1977. – Т.4 - С.393-628.

Крикун І.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та педагогічних технологій початкової освіти Донбаського державного педагогічного університету

УДК 373.3.013.43

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРАЦЕЛЮБСТВА ШКОЛЯРІВ У ВИТОКАХ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ КИЇВСЬКОЇ РУСИ

У статті осмислюється роль та значення народної педагогіки Київської Русі у формуванні основоположних механізмів виховання працелюбства сучасних школярів. У пошуках історичної моделі працелюбства автор звертається до аналізу звичаїв і традицій українського народу, церковно-релігійної педагогіки, художньо-мистецької й літературної творчості Київській Русі. Автор висновує про те, що Київська Русь ретранслявала попередній народно-обрядовий педагогічний досвід, збагативши його розумінням праці як життєвої необхідності, використанням особистого прикладу старших як рушійного виховного впливу.

Ключові слова: працелюбство, виховання, навчання, традиції, народна педагогіка, церковно-релігійна педагогіка.

Крикун І.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры, естественно-математических дисциплин и педагогических технологий начального образования Донбасского государственного педагогического университета

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАЦЕЛЮБСТВА ШКОЛЬНИКОВ В ИСТОКАХ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ КИЕВСКОЙ РУСИ

В статье осмысливается роль и значение народной педагогики Киевской Руси в формировании основополагающих механизмов воспитания трудолюбия современных школьников. В поисках исторической модели трудолюбия автор обращается к анализу обычаев и традиций украинского народа, церковно-религиозной педагогики, художественно-творческой и литературной деятельности Киевской Руси. Автор приходит к выводу о том, что Киевская Русь ретранслировала предыдущий народно-обрядовый педагогический опыт, обогатив его пониманием труда как жизненной необходимости, использованием личного примера старших как движущего воспитательного влияния.

Ключевые слова: трудолюбие, воспитание, учеба, традиции, народная педагогика, церковно-религиозная педагогика.

Krikun I.

*candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Department of natural and mathematical sciences and teaching technologies of primary education
Donbass state pedagogical University*

THE PROBLEM OF FORMATION OF HARDWORKING OF THE PUPILS IN THE ORIGINS OF FOLK PEDAGOGY OF KYIVSKA RUS

In the article the role and importance of traditional pedagogy of Kyivska Rus in the process of formation of the fundamental mechanisms of education of hardworking of modern is considered. In search of the historical model of industriousness the author analyzes the customs and traditions of the Ukrainian ethnos, religious pedagogy, artistic and literary creation of Kyivska Rus. The author made the conclusion that Kyivska Rus was relayed previous folk ritual pedagogical experience, enriching the understanding of labor as a vital necessity, by using personal examples of adults as the motivating educational influence.

Keywords: *hardworking, upbringing, education, traditions, folk pedagogies, religious pedagogy.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Виховання працелюбства безумовно починається з раннього дитинства в сім'ї. Коріння історії українського родинного виховання сягає в сиву давнину. Адже сім'я з її побутом, загальним побутом, сукупністю виховних звичаїв і традицій, складалася упродовж багатьох століть і змінювалася в ході перебігу. За справедливими свідченнями істориків, що ґрунтуються на вивченні давніх літописів і культурних розвідок археологів, виникло виховання ще на початку існування людського суспільства як засіб трансмісії людських знань і досвіду від покоління до покоління. Наші предки, поряд з розвитком різних ремесел і промислів, створили оригінальну систему виховання, яка відтворювала характер суспільних відносин і систему життєвих цінностей українців. Історичні витоки дослідження працелюбства мають важливе значення для розвитку сучасної педагогіки, для суспільства, яке поступово, але неухильно позбавляється гуманітарного статусу і виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз праць з питань народної педагогіки М. Стельмаховича [1], Є. Сявавка [2], С. Бабишина [3] та ін., у контексті життя і потреб української сім'ї родинне виховання дітей визначалося працею, працелюбством як рушійним чинником становлення родинно-побутової культури, розвитку народних звичаїв та обрядовості, провідною основою морального клімату і любові в сім'ї.

Ретельне вивчення досягнень археології, історії, мовознавства, археографії і палеографії дає можливість відновити та здійснити історичну

ретроспекцію народно-педагогічних уявлень наших далеких пращурів про виховання працелюбства. Зокрема, дослідники В. Бондаренко, М. Кондрашук, Л. Силенко [4] та ін. відзначають, що в епоху трипільської культури склалися певні традиції, що свідчили про шанобливе ставлення до праці, її процесу, знарядь і результатів. Так, історіографічний аналіз узагальнених матеріалів розкопок древніх архітектурних пам'яток, розшифрування Велесової книги свідчить, що у трипільців був достатній ступінь розвитку засобів виробництва, знарядь праці та різних видів господарської діяльності. Багатоплановість виробничої діяльності населення, розмаїття народних традицій та стійкі сімейні стосунки, що ґрунтувалися на високому рівні духовності. Зміст і характер виховання визначалися умовами життя й виробничою діяльністю. Змалечку батьки готували дітей до різнопланової діяльності: ведення домашнього господарства, посильної участі в основних видах господарства, посильної участі в основних видах господарчого життя, хатніх промислів і ремесел, виготовлення прикрас, посуду, творів декоративно-прикладного мистецтва, відправи ритуалів, обрядів, участі у традиційних дійствах.

Дослідники історії розвитку української народної педагогіки Ю. Руденко [5], М. Самсонок [6], Є. Сявавко [7] та ін. зазначали, що виховання працелюбства в дітей праукраїнців відбувалося через безпосереднє залучення до праці, збереження самобутності життєдіяльності родини, передачі у спадок вміння і досвіду ремесла, особистий приклад ставлення до праці старших членів родини.

Метою статті є дослідження витоків проблеми працелюбства в історії педагогічної думки Київської Русі під кутом зору наслідування та переосмислення народно-обрядової язичницької традиції виховання людини. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити **завдання**: дослідити значення та смислове наповнення працелюбства в літературній спадщині Київської Русі; визначити та дослідити шляхи розвитку працелюбства в морально-релігійному та світському контексті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Хрещення Русі сприяло розвитку культури на українських землях. Особливістю поширення православної віри в X ст. полягало в органічному синтезі духовного спадку язичницької культури і нової християнської моралі, що ґрунтувалася на любові, вшануванні батьків, возвеличенні праці. Таким чином, формувалося побутове православ'я, у якому поєдналися церковні постулати і давні язичницькі уявлення і дійства.

Основним завданням виховання, як свідчить аналіз історичних джерел, за часів християнізації Київської Русі, було виховання православного християнина, навчання його життю по волі Божій, що

приведе його до довічного блаженства. Для виховання благочестя особлива увага приділялася заохоченню дитини до добрих справ. Показово, що виховання працелюбства відбувалося природним шляхом через включення дитини в трудову атмосферу сім'ї, коли вона змалку була учасником трудових відносин і обов'язків. Зазначимо, що до сьогодні в народному фольклорі не збереглося жодного свідчення про примусове залучення дитини до праці. Дитя зацікавлювали працею, дозволяли йому робити щось самостійно, таким чином, виявляючи природну активність. Дитяча потреба наслідування, активність, увага до прикладу старших були найдієвішими засобами виховання. Маленький шмат землі батько залишав синові, щоб той навчився орати. Дівчина поряд з матір'ю вчилася пекти хліб, ліплячи з тіста іграшкові хлібця, шити, виготовляючи одяг для ляльки. Так, поступово, через гру, діти входили у світ дорослої праці.

І в бідній, і в заможній сім'ї праця складала основу буття українця. Вона розглядалася не лише як засіб формування вмінь та навичок, але й як засіб розвитку світосприйняття, морального становлення, естетичного переживання, фізичного розвитку, загартування здоров'я. Включення в працю давало змогу дитині пізнавати докільця, закономірності природних явищ, осмислити взаємозв'язок і взаємозумовленість виробничих зусиль і природних умов. Спостереження такого характеру розвивали допитливість, сумління.

На жаль, сьогодні нашого буття все далі відходить від стверджених віками традицій і досвіду виховання працелюбства на засадах природності права і добровільності дій людини.

Поступове осмислення необхідності праці, сприйняття її як природного і життєвого явища (усвідомлення того, що всі працюють протягом життя), поступово формувало і відповідне ставлення до неї. Важка сільськогосподарська праця сприймалася як невідворотне. Вона виховувала терпіння, уміння витримувати життєві негаразди, радість успіху праці, відчувати натхнення, насагу – усе це формувало тіло і душу дитини.

Вихованню серйозного, шанобливого ставлення до праці, працелюбства в дітей сприяли й обрядові дії, наприклад, дійство, що присвячувалося першій борозні і початку сівби. Польові роботи, як відомо, починалися весняною оранкою і сівбою. Від цих робіт залежав добробут усієї родини протягом усього господарського року. Тому ця праця супроводжувалася особливими урочистостями. За свідченнями О. Воропая [8], В. Скуратівського, Д. Багалія та інших етнографів, стародавніх звичаїв, які сприяли „накликанню” успіху при оранці та сівбі, збереглося до нашого часу обмаль. Так, зафіксовано докладний опис трудових буднів із Слобожанщини. Ранньої весни, перед сівбою селяни просили священика відслужити на площі молебень з посвяченням хлібних зерен до близької сівби.

Вирушаючи до поля, селяни одягали на себе сорочки, в яких вони востаннє причащалися. Перед тим, як виїжджати у поле, всі члени селянської родини збиралися в хаті, запалювали свічки перед образами, молилися Богові, свяченою водою кропили волів та знаряддя праці. Шлях до поля і саму оранку й сівбу супроводжували напівжартівливими замовляннями-прикликаннями собі удачі «віяним словом». Засівали першу ниву натщесерце, «щоб хліб родив», і з молитвою – «щоб чиста нива була». Вірували, що коли сівач лихословить, то за ним слідом лукавий ходить і сіє будяки. Коли на ниві робота була закінчена, господар молився Богові, а потім говорив: «Нивко, нивко, верни мою силку!». Повернення з сівби так само завершувалося святково. Мати зустрічала трударів на порозі з хлібом-сіллю, як гостей. На врожай замовляючи, готувала багату вечерню з коржами, як на Маковія. Батько мав чарку горілки, а діти-погоничі - дарунки: новий картуз, сорочку, чоботи тощо [8, с.234 – 237].

Повага, шанування і дотримання таких ритуалів, на наш погляд, викликали в дітей глибоке й щире осмислення значення розпочатої справи, виховували щиру приязнь до важкої праці, слугували встановленню міцного морального кодексу особистості.

Отже, вищезазначене посилює потребу повернення до вивчення українського народного родиннознавства, до відродження традиційного статусу української родини з її непорушним авторитетом, подружньою вірністю, любов'ю до дітей і відданістю святому обов'язку їх виховання, материнським покликанням жінки, відновлення цінності праці як категорії вічної цінності, на якій ґрунтується як національна, так і загальнолюдська педагогічна культура.

Вивчення історико-педагогічних джерел з теми дослідження свідчить, що й церковно-релігійна педагогіка, яка визначала основи шкільництва в епоху Київської Русі й істотно впливала на розвиток освіти й виховання в Україні до початку ХХ ст., так само багато уваги приділяла вихованню працелюбства. Культ книги, поширення шкільництва у формі «научення книжного» було відмінною рисою Київської Русі. Неоціненні скарби, методичні знахідки містять давні пам'ятки вітчизняної педагогічної думки: «Ізборники» Святослава, Псалтирі, збірники «Бджола», «Ізмарагд» та ін. Ці твори, хоча й не носили власне педагогічного характеру, але, за справедливим визначенням С. Золотухіної, містили практичну спрямованість і мали великий виховний вплив [9]. Серед моральних чеснот давні джерела надавали пріоритет працелюбству. Наприклад, у збірнику «Бджола» працелюбство розглядається як основне мірило добробуту людини: «Кожна праця – достаток, але праця уст в недостаток веде... Ледача рука до убогства веде, рука роботяща збагачує» [10]. Подібний підхід до розуміння праці й

потреби виховання працелюбства спостерігається в «Ізборнику» Святослава, перекладній церковній літературі (наприклад, «Книга приповістей Соломонових»).

Славетне ім'я Володимира Мономаха (1053 – 1125) залишило помітний відбиток на сторінках історії вітчизняної педагогічної думки. Програма його культурних реформ передбачала підтримку літератури, прогресування освіти, розвиток літописання. Художньо-мистецька й літературна творчість у Київській Русі за часів князювання Володимира Мономаха мала освітньо-виховний характер. Знамените «Повчання дітям» хоча за формою є релігійно-дидактичним твором на зразок старосврейських писем, за змістом надзвичайно близьке до світського життя. «Повчання», як відомо, складається з трьох частин: власне «Повчання», «Літопису» або «Автобіографії» самого князя, та листа політичному опонентові Олегові Чернігівському. Це був перший твір, безпосередньо звернений до дітей та молоді. Серед настанов зустрічаємо: «У домі своєму не слід лінуватися, але за всім доглядати: не покладайтеся на тивуна, ні на отрока, щоб не насміхалися ті, що приходять до вас, ні з дому вашого, ні з обіду вашого...» [11]. В. Мономах, ставлячи за приклад свого батька, вважав працелюбство великою чеснотою, приказуючи: «Лінощі ж усьому лихому мати: що людина вміє – те забуде, а чого не вміє – того не вчиться» [11]. Описуючи своє життя, Володимир зазначав про те, що належало робити слугі – робив він сам на війні «і на ловах, уночі і вдень, на спеці і в холоді, не даючи собі спокою» [11].

Аналіз твору В. Мономаха засвідчує його першість обґрунтування необхідності зв'язку навчання з життєдіяльністю особистості, наголосивши на пріоритетності виховання в дітей ініціативи і працелюбства. Вступивши в протиріччя зі старозавітницькою релігійною догмою щодо розуміння праці як засобу заспокоєння плоті, шляху смиренності, Володимир висунув ідею розуміння праці як основи успіху людини, умови формування людської гідності і честі. Слідуючи народнопедагогічній традиції, В. Мономах свої настанови ілюстрував яскравими прикладами власного життя: оповіданнями про ризиковані лови на диких звірів, ратні походи, господарські турботи. Гуманістично-ціннісне розуміння працелюбства як головної моральної чесноти конкретизовано в таких словах: «... Розповім вам, діти, мої... як я трудився з 13 років... Що треба було робити моему отрокові, ті справи виконував я сам на війні... вдень і вночі, у спеку і на холоді, не даючи собі спокою, не покладаючись на посадників... Також ні бідного смерда, ні вбогої вдовиці не дав я сильним образити... А смерті, діти, не бійтеся, ні на війні, ні від звірів, але мужицьку справу робіть...» [11].

Працелюбство у «Повчанні» Володимиром розглядається як синтезуюча риса. Вона не лише є засобом запобігання лінощам у дітей, але й критерієм вихованості особистості. Зокрема, працелюбство визначає гуманні стосунки між людьми, шанобливе ставлення до батьків, які трудилися задля своїх дітей, шлях морального оновлення через діяльну віру. Надзвичайно слухним і актуальним, на наш погляд, є глибоке переконання Володимира Мономаха в тому, що задля порятунку душі самої віри не досить. Віра без діла, праці та любові мертва, як і діло без віри. Добрі справи – такий шлях до порятунку, основа благочестя: «Майте страх перед Богом у серці своєму і милостиню творіть неосудну, бо це є початок всякого добра...» [11].

Цікаво й знаково, що настанови Володимира досить конкретні й прагматичні. Змістовно вони розкривають багатогранність і щиросердечність автора. Відмовляючись від суворого аскетизму, він закликав працювати, не покладатися на когось, а бути самодіяльним, починаючи з державотворення і до приготування власноруч обіду для гостей: «На війну вийшовши, не лінуйтеся, не покладайтеся на воевод; ні питтю, ні їжі не віддавайтеся, ні спанню; і сторожі самі наряджайте... а зброї не знімайте з себе; бо в поспіху не роздивившись, через лінощі несподівано людина загинути може...» [11].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз давньої оригінальної пам'ятки педагогічної культури Київської Русі «Повчання дітям» В. Мономаха переконливо доводить, що працелюбство як системоутворююча риса, моральна чеснота розглядалася визначним просвітником у практично-ціннісному значенні, у поєднанні євангелістських, трансцендентних сентенцій та традицій народної педагогіки.

Отже, аналіз історико-педагогічних матеріалів періоду Київської Русі свідчить, що громадська, церковно-релігійна педагогічна думка визначала працю як основу життя, шлях розумового, фізичного розвитку, духовно-морального вдосконалення, працелюбство – категорію-мірило добра і зла. Спираючись на народний ідеал добродіяльної працюючої людини, православна педагогіка пропагувала ідеї виховання дітей через добрі настанови, позитивний приклад дорослих, раннє включення дитини в різновиди праці. Епоха Київської Русі позначилася ретрансляцією народно-педагогічного досвіду, розумінням праці (особливо – фізичної) як життєвої необхідності, використанням особистого прикладу старших як рушійного виховного впливу.

Література

1. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – Киев: Рад. школа, 1985. – 312 с.
2. Сявавко Е.И. Украинская этнопедагогика в ее историческом развитии / Е.И. Сявавко. – К.: Наук. думка, 1974.
3. Бабишин С.Д. Школа та освіта давньої Русі / С.Д. Бабишин – К.: Радянська школа, 1973. – 88 с.
4. Родинна педагогіка: [навч.-метод. посіб.] / [Марушкевич А.А., Постовий В.Г., Алексеєнко Т.Ф. та ін]. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
5. Руденко Ю.Д. Українська козацька педагогіка: відродження, пошуки, перспективи / Ю.Д.Руденко // Рідна школа. – 1994. – №5. – С. 16.
6. Основи національного виховання. – К.: Педагогічна думка, 1993. – С. 3 – 73.
7. Сявавко Е.И. Украинская этнопедагогика в ее историческом развитии / Е.И. Сявавко. – К.: Наук. думка, 1974.
8. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис / О. Воропай. – К.: Оберіг, 1993. – 590 с.
9. Золотухіна С.Т. Виховуюче навчання: [спецкурс з історії педагогіки] / С.Т. Золотухіна. – Харків: ХГІ „НУА”, 1994. – 168 с.
10. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / [упорядкув. О.О.Любар; за ред. В.Г.Кременя]. – К.: Знання, КОО, 2003. – 766 с.
11. Повчання Володимира Мономаха дітям (XII ст.) // Українська література XI – XVIII ст.: [хрестоматія з коментарями] / [упор. Є.А.Карпіловська, Л.О.Тарновецький]. – Чернівці, 1997. – С. 14 – 86.

Хоменко В.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри французької мови
Донецького Національного технічного університету.*

УДК 373.61:374.321 (44)

**ПІДХОДИ ДО ВІДБОРУ КАНДИДАТІВ ДЛЯ УЧАСТІ У
НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ**

Проблема діяльності навчального закладу в Україні є дуже актуальною. Все більшого значення набуває відбір кандидатів для участі у навчальних програмах з підготовки керівництва навчальним закладом. Ознайомлення з підходами до відбору кандидатів для участі у навчальних програмах з підготовки майбутніх керівників навчальних закладів освіти Франції та з процедурою відбору кандидатів до проходження програм, аналіз сутнісних характеристик французького досвіду можуть бути дуже корисними для української педагогіки. В умовах української системи освіти було б дуже доречним розробити систему відбору учасників підготовчих програм з огляду на виявлення кандидатів, які дійсно мають потенціал до подальшого професійного розвитку та кар'єрного росту. Ефективним було б проходження співбесіди з метою виявлення цих здібностей.

Ключові слова: навчальний заклад, керівник, досвід Європейських країн, програми з підготовки майбутніх менеджерів освіти, підходи до відбору кандидатів для участі у підготовчих програмах, успіх навчального закладу, якості менеджера освіти, співбесіда.

Хоменко В.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка
Донецкого Национального технического университета*

ПОДХОДЫ К ОТБОРУ КАНДИДАТОВ ДЛЯ УЧАСТИЯ В ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММАХ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема деятельности учебного заведения на Украине очень актуальна. Отбор кандидатов для участия в обучающих программах по подготовке к управлению учебным заведением приобретает все большее значение. Ознакомление с подходами к отбору кандидатов для участия в подобных программах и с процедурой отбора в учебных программах Франции может стать очень полезным для украинской педагогики с точки зрения выявления кандидатов, которые действительно имеют потенциал к профессиональному росту. Эффективным было бы прохождение собеседования с целью выявления этих способностей и качеств.

Ключевые слова: учебное заведение, руководитель, опыт Франции, программы подготовки будущих менеджеров образования, подходы к отбору участников программ, успех образовательного учреждения, качества будущего менеджера образования, собеседование.

Khomenko V.

*pedagogical sciences candidate, associate professor of Donetsk National
Technical University French Language Department*

THE APPROACHES TO SELECTION OF CANDIDATES FOR TRAINING PROGRAMS FOR FUTURE EDUCATIONAL MANAGERS IN FRANCE

The problem of functioning of educational institutions in Ukraine is very urgent. Selection of candidates for participation in training programs in educational management is gaining in importance. Study of the approaches to selection of candidates for these programs, as well as the view of the selection procedure in France can be helpful for the Ukrainian pedagogics in the aspect of selection of the candidates with true potential for career development. Interview is an effective way to reveal these abilities and qualities.

Keywords: educational institution, manager, the experience of France, educational management program, success of the educational institution, the qualities of the future educational manager, interview.

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

На сучасному етапі розвитку освітнього середовища дуже актуальною є проблема діяльності навчального закладу як виробника освітніх послуг. Все більшого значення набуває відбір кандидатів для участі у навчальних програмах з підготовки до керівництва навчальним закладом. Вивчення досвіду Європейських країн у цьому контексті є дуже значущим для вітчизняної педагогіки. Метою дослідження є висвітлення підходів до відбору кандидатів для участі у навчальних програмах з підготовки майбутніх менеджерів освіти Франції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Французькі дослідники Беатріз Пон, Дебора Ньюш особливо наголошують на необхідності дуже критичного підходу саме до відбору кандидатів до проходження програм з підготовки до керівництва навчальними закладами. В українській педагогіці існують програми з підготовки до керівництва навчальним закладом, але процедура відбору кандидатів до проходження програм з підготовки ще не розроблена.

Формулювання цілей статті. Цілями статті є висвітлення та аналіз досвіду Французької республіки щодо відбору кандидатів до проходження навчальних програм з підготовки до керівництва навчальним закладом, з огляду на те, що майбутній керівник навчального закладу має бути дуже мотивованою особистістю із неабиякими особистими якостями, що дозволили б йому ефективно виконувати свої функції на керівній посаді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Останнім часом більшість країн світу, в тому числі й Україна, вступили на шлях перетворення своїх освітніх систем. Це викликано глобальними інтеграційними процесами світового співтовариства і швидкими соціально-економічними змінами в суспільстві. Освітня установа сприймається, по-перше, як соціальна служба, по-друге, як організація, яка може без сторонньої допомоги виробляти якісну продукцію у вигляді освітніх послуг. Ринкові відносини, на основі яких здійснюється сьогодні функціонування та розвиток сфери освіти, мимоволі занурюють навчальні заклади в умови постійної мінливості, нестабільності оточення. У цьому нестабільному оточенні керівник навчального закладу постає головною фігурою у забезпеченні злагодженості дій. Не викликає сумніву той факт, що, на відміну від керівника навчального закладу минулого сторіччя, керівник сьогодення має отримати спеціальну освіту задля ефективного виконання своїх функцій. В Україні такі програми підготовки запропоновані. Спеціальність «Управління навчальним закладом» належить до напрямку «Специфічні категорії», що фактично є другою вищою освітою. Змінюються напрямки роботи, функції, підходи, а отже і змінюються уявлення про директора школи як професіонала, а саме директор навчального закладу асоціюється з менеджером освіти.

Успіх навчального закладу ми пов'язуємо з ім'ям та діяльністю менеджерів освіти. Вони формують цілі організації, забезпечують її ресурсами, планують і здійснюють контроль, приймають рішення й організують діяльність. Особистість менеджера освіти — це головний фактор забезпечення ефективного розвитку навчального закладу. Ідеальний образ сучасного менеджера освіти передбачає наявність у людини відповідних якостей та вмінь. Якості менеджера — сукупність характеристик менеджера, обумовлених такими чинниками, як генотип людини, вплив соціуму, освіта, досвід.

На жаль, під час вступу до вищих навчальних закладів ніхто не визначає лідерські якості, комунікативні здібності, тобто ті якості, що будуть потрібні в кар'єрі менеджера. І тут звертання до досвіду розвинених європейських країн може надати декілька цікавих ідей. Не аби яку роль у форматі підготовки майбутніх керівників шкіл Франції відіграє процес відбору учасників програм. Відбір кандидатів для участі у програмі є настільки ж важливим, як і сама програма. Тож, проаналізувавши схему зарахування до університетських програм з підготовки менеджерів освіти у Франції, визначимо головні підходи у цьому напрямку.

Так, у правилах прийому французьких університетів наголошено, що зарахування до проходження програм відбувається на основі наступних критеріїв:

- майбутній слухач програм з підготовки менеджерів освіти має раніш отримати вищу освіту на рівні Метріз (maîtrise), а це є чотири роки навчання у вищому навчальному закладі,

- зарахування проходить після отримання стандартного пакету документів при вступі до ВНЗ, а також після усної співбесіди з членами журі, до складу якого входять викладачі університету, представники Вищої національної школи національної освіти, а також представники ректорату.

Проаналізуємо процес відбору учасників до університетських програм Франції із підготовки фахівців з адміністрування шкіл.

Щодо співбесіди з майбутніми слухачами університетських програм, потрібно наголосити, що майбутні менеджери освіти проходять загальнонаціональний конкурс під час найму. Вимоги до кандидатів досить жорсткі. Тож під час відбору кандидатів до навчання за програмами підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах співбесіда націлена на виявлення у кандидатів до проходження університетських програм особистісних здібностей, вмінь та професійного досвіду. Звернемось до рекомендацій членів журі, які проводять співбесіди під час конкурсу на посаду керівника французького навчального закладу, щодо усної співбесіди з кандидатами. Ці рекомендації розміщені на сайтах Міністерства освіти в Інтернеті та доступні для ознайомлення. [6,7]

Тож, на початку співбесіди кандидат має впродовж приблизно 15 хвилин розповісти членам журі про свою професійну діяльність, звертаючи особливу увагу на свої компетенції. Ця розповідь кандидата передбачає потім співбесіду з членами журі впродовж максимум 45 хвилин. Як наголошено в документі, співбесіда має дозволити журі оцінити здатності кандидата до рефлексії, його знання, здібності та професійну мотивацію, а також здібність кандидата до адаптації до тієї місії, яка буде доручена менеджереві освіти. [5] Щоб провести співбесіду, члени журі можуть спиратися на резюме кандидата, його мотиваційний лист, звіт про попередню діяльність, у якому особлива увага має приділятися діяльності кандидата у педагогічному колективі, педагогічному досвіду та дослідженням у сфері педагогіки, участі кандидата у семінарах у якості слухача або керівника семінарів, участі кандидата у колективному житті навчального закладу, організації відносин з батьками учнів. Кандидат не обмежений у своїй розповіді. Будь-яка його діяльність, яка наголошує на його відповідальності, може бути проаналізована самим кандидатом як така, що заслуговує уваги при зарахуванні. У документі звертається увага на той факт, що кандидат не має бути шокованим, якщо співбесіда буде торкатися дуже широкого кола питань, будь-які питання можуть бути поставлені членами журі, та усі ці питання тою чи іншою мірою дозволяють членам журі визначити потенційні здатності кандидата до майбутньої адаптації до функцій менеджера освіти.[8]

Ціллю журі є виявлення здатності кандидата до оволодіння новою професією. Питання до кандидатів можуть торкатися знання освітньої системи, навчального закладу, функцій менеджера освіти та інше. [3]

Також питання до кандидата можуть торкатися його професійного шляху, його загальної культури задля кращого розуміння його мотивації. Також не зайвим є питання щодо здатності кандидата до географічної мобільності, тому що менеджери освіти мають працювати в одному навчальному закладі не більш ніж трьох років. Цей факт вимагає високої здатності кандидата до адаптації у нових умовах, його гнучкості. Також кандидатів попереджають про те, що деякі питання мають навмисно дестабілізуючий та провокуючий характер з боку членів журі, що також націлене на тестування реакції кандидата в кризовій ситуації, у ситуації з лімітом часу. [4]

Під час висловлювання кандидата, особливо значущими є:

- вміння розподілити відведений для висловлювання час,
- здібність кандидата до ведення нотаток, це дозволяє зробити своє висловлювання більш експресивним,

– переконливий опис попереднього професійного досвіду, мотивації кандидата,

– спокій кандидата під час висловлювання та володіння собою, але такі, які не заважають виявленню особистих емоцій,

– презентація та манера висловлювання дуже переконливі, різноманітня мовних засобів для вираження думки, розвиненість словникового запасу кандидата, ясність у викладанні думок, аргументація, стилістичний добір мовних засобів. Тобто, мовні здібності кандидата, їхня «якість». Ці якості свідчать про особистий авторитет, інтелектуальні та моральні якості та здібності кандидата, які є дуже важливими і на які очікують від майбутнього менеджера освіти. [1]

Окрім того, під час співбесіди особистої значущості набувають наступні моменти:

– знання практичного характеру, набуті не тільки з книжок,
– з іншого боку, члени журі очікують на те, що кандидат вміє теоретизувати декою мірою свій практичний досвід,

– потяг до нового, інтелектуальна допитливість,
– послідовність, логічність висловлювань, логічна аргументація,
– упевнена позиція при аргументації, що вказує на здатність приймати рішення,

– здатність навіть до обгрунтованої та аргументованої критики деяких моментів дискусії та поставлених запитань,

– динамізм кандидата, його відвертість,
– знання та повага до цінностей державної служби, та загалом до цінностей школи як закладу де формуються прийдешні покоління,

– реалізм, прагматизм та здоровий глузд, винахідницькі здатності, творчий підхід до відповідей під час співбесіди. [2]

Тож, такий підхід до співбесіди вважається таким, що забезпечує якісний підхід. У документах також зазначаються деякі недоліки, яких слід уникати під час співбесіди. Серед них найважливішими вважають наступні: упевненість, що легітимність і авторитет менеджера освіти походять як самі собою від його статусу, офіційно визнаного статусу, відчутна тенденція кандидата перекладати свою відповідальність (якщо є якісь труднощі) на тих, хто вищий за рангом, тобто інспекторів навчального округу та ще будь-кого, дуже наявний та відчутний потяг до «книжкових» відповідей, труднощі кандидата у тих ситуаціях, де потрібно захистити свою точку зору, недостатньо розвинене вміння кандидата слухати співрозмовників, наявна нестача знань, недостатня підготовка.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Як бачимо, відбір учасників програм на базі

університетів Франції є досить обґрунтованим та надійним. В умовах української системи освіти було б дуже доречним розробити систему відбору учасників підготовчих програм за напрямком управління навчальними закладами, з огляду на наступні вимоги: по-перше, відбір повинен мати на меті виявлення кандидатів, які дійсно мають потенціал до подальшого професійного розвитку та кар'єрного росту; по-друге, перевагу віддавати кандидатам, які демонструють явні якості лідера та мають здібності і навички вирішення проблемних ситуацій нетрадиційним шляхом. Ефективним буде проходження співбесіди під час зарахування до магістерських програм із метою виявлення цих здібностей та з метою підпорядкування власного професійного проекту кандидата майбутнім функціям керівника навчального закладу.

Література

1. Gros Françoise. L'innovation en éducation et en formation/GROS Françoise et Adamczewski Georges. – Ed. De Boeck Université, 1996. – 210 p.
2. Guilbert Louise. Étude de cas : apprentissage par problèmes/ Guilbert Louise et Lise Ouellet. – Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, 1997. – 136 p.
3. Hamel Jacques. Étude de cas et sciences sociales/ Hamel Jacques. Collection outils de recherche. – Harmattan, 1997. – 122 p.
4. Les Transformations du système éducatif. Acteurs et politiques/ Ed. l'Harmattan, 1993. - 369 p
5. Montandon, Cl. [Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?/](#) Montandon, Cl. et Perrenoud, Ph. (dir.) – Berne: Lang, 2e éd, 1987. – 128 p.
6. Normand Claude. Formation des Chefs d'Établissement d'Affectation. Management adaptatif et délégations/ Normand Claude. ESEN, Avril 2008. – 23 p.
7. Pelletier Guy. Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action / Pelletier Guy – Bruxelles : De Boeck-Université, 1999. – 212 p. (coll. Perspectives en éducation).
8. Perrenoud, Ph. [La culture commune d'un groupe de cadres : limites et ambiguïtés/](#) Perrenoud, Ph. – Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993 – 230 p.

Цибулько Л.Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ
«Донбаський державний педагогічний університет»*

Цибулько Л.Ф.

*старший викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»*

УДК 33 (075.8)

АЛОЙС ФІШЕР ТА ЙОГО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОРОБОК

Стаття присвячена відомому німецькому педагогу, одному з класиків соціальної педагогіки Алойсу Фішеру. Аналізується внесок Фішера у розвиток соціальної педагогіки. Науковий доробок Фішера багатий і різноманітний. Це праці з педагогіки, психології, феноменології, філософії, соціології. Фішер відокремив соціальну педагогіку від педагогіки. Він вказав на необхідність підготовки фахівців соціальних професій.

Ключові слова: соціальна педагогіка, основи виховання, дескриптивна педагогіка, педагогічне дослідження, значення експерименту, суспільство.

Цыбулько Л.Г.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГВУЗ
«Донбасский государственный педагогический университет».*

Цыбулько Л.Ф.

*старший преподаватель кафедры иностранных языков ГВУЗ «Донбасский
государственный педагогический университет»*

АЛЛОЙС ФИШЕР И ЕГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Статья посвящена известному немецкому педагогу, одному из классиков социальной педагогики Алойсу Фишеру. Анализируется вклад Фишера в развитие социальной педагогики. Научно-теоретическое наследие Фишера богатое и разнообразное. Это работы по педагогике, психологии, феноменологии, философии, социологии. Фишер отделил социальную педагогику от педагогики. Он указал на необходимость подготовки специалистов социальных профессий.

Ключевые слова: социальная педагогика, основы воспитания, дескриптивная педагогика, педагогическое исследование, значение эксперимента, общество.

Tsybulko L.G.

candidate of pedagogics, assistant of professor SEI "Donbass State Pedagogical University"

Tsybulko L.F.

senior lecturer of the foreign languages SEI "Donbass State Pedagogical University"

ALOYS FISHER AND HIS SOCIAL-PEDAGOGICAL LEGACY

The article is devoted to the well-known German educator, one of the classics of the social pedagogics Aloys Fischer. Fisher's contribution to the development of social education is analysed. The scientific legacy Fisher's is rich and various. It includes the works in pedagogics, psychology, philosophy, sociology and phenomenology. Fisher separated the social pedagogics from pedagogics. He pointed out the necessity of the preparation of specialists of social professions.

Key words: *social pedagogics, principles of education, description pedagogics, pedagogical research, society.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Процес становлення нової освітньої системи в сучасній Україні потребує фахівців, які володіють знаннями педагогічної спадщини людства. Більш складною стає історико-педагогічна наука. Об'єктом дослідження стають нові факти, зростає інтерес до педагогічних персоналій.

Для успішного здійснення процесів становлення і розвитку соціальної педагогіки і соціальної роботи в Україні величезне значення має вивчення досвіду, набутого зарубіжними країнами, насамперед країнами Західної Європи та США.

Якщо проаналізувати розробки теоретичних основ європейської педагогіки кінця XIX – початку XX сторіччя, то можна відзначити значне підвищення соціальної функції виховання. На межі століть з'явилися нові галузі дослідження, а саме: педологія, дефектологія, соціальна педагогіка. Ідеї соціальної педагогіки знайшли прихильників у демократичних колах суспільства більшості країн Західної Європи.

Особливе місце у розвитку соціальної педагогіки належить Німеччині. Адже сам термін «соціальна педагогіка» з'явився завдяки німецьким педагогам Карлу Магеру та Адольфу Дістервегу. Соціально-педагогічна робота почалася там у XIX сторіччі. У 1905 році в Німеччині з'явилася перша християнська соціальна жіноча школа, у 1908 році в країні почали готувати соціальних педагогів. А в 1920 році за указом міністра народного забезпечення Пруссії було введено державне регулювання підготовки кадрів соціальних працівників. Цей законодавчий акт став основою розвитку системи підготовки соціальних працівників у Німеччині

в міжвоєнний період (до II Світової війни). Вивчення педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що вітчизняні дослідники вивчали спадщину А. Дістервега, Г. Кершенштейнера, П. Наторпа, Г. Ноля та інших діячів німецької педагогіки.

Але в українській педагогічній пресі ще не висвітлювалися питання, пов'язані з педагогічною діяльністю Алойса Фішера, перші наукові статті про якого з'явилися у німецькій педагогічній пресі вже у 50-х роках і якого поставили пізніше в ряд класиків німецької соціальної педагогіки.

Тому ми поставили собі за мету розглянути зміст педагогічної діяльності А. Фішера та його внесок у розвиток соціальної педагогіки Німеччини і з'ясувати, що дозволило йому посісти почесне місце серед класиків соціальної педагогіки Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням наукових результатів. Алойс Фішер народився 10 квітня 1880 року в містечку Фюрт у Баварії. Він був останньою, десятою дитиною в родині садівника-поденника. У 1899-1906 рр. Фішер вивчав класичну філологію, історію та філософію в університетах Мюнхена та Лейпцига. У 1904 році він отримав науковий ступінь у Мюнхені і став приватним вихователем у будинку скульптора Адольфа фон Гільдебрандта, працюючи то у Флоренції, то в Мюнхені. У 1907 році він отримав другий науковий ступінь з філософії у Мюнхені. У 1908-1918 рр. Фішер був вихователем принца, у 1945 році його було обрано професором філософії та педагогіки Мюнхенського університету, а у 1918 році він очолив там кафедру. У липні 1937 р. Фішер був звільнений з цієї посади, оскільки його дружина була єврейкою (її було страчено у грудні 1944 році у концентраційному таборі Терезієнштадт). Помер А. Фішер 23 листопада 1937 року під час операції на шлунку.

Сьогодні Алойс Фішер більше не відіграє суттєвої ролі у соціальній педагогіці. Його навряд чи можна знайти у нових довідниках та лексиконах з соціальної педагогіки. Протягом десятиліть спостерігається лише інтерпретація типового для Фішера розуміння соціальної педагогіки, яка відповідає рівню, зазначеному Генріхом Дьор-Форвальдом. Заслуговує уваги оцінка, що належить як зазначає Є. Кюне, одному з «панегіриків» Фішера Карлу Крайтмайїру, а саме, що Фішер «серед провідних педагогів нашого (XX - прим. авт.) століття є найвизначнішим соціальним педагогом» [10; 63]. І якщо ознайомитися з більш новою літературою про Фішера в ній теж можна знайти всі можливі розглянуті Фішером теми, але не соціальну педагогіку.

Дійсно здається, неначе поширена незацікавленість Фішером могла б бути пояснена тим, що деякі інтерпретатори ставлять в центр, а саме: сумнівне відношення Фішера до війни, до Веймарської конституції, і

також дорікають йому тим, що він нічого не публікував після 1933 року. Винятком тут є робота Бернарда Йозефа Шталли, де зазначається, «що можливості впливу Фішера на розвиток соціальної педагогіки були обмежені націоналістичною диктатурою, що було руйнівним і для його особистості, і тому він здається нам віддаленим від суспільства» [13; 280]. І якщо Фішер, як свідчить зауваження Е. Кюне, вбачає у війні «випробування і перевірку влади і творчої сили життя» і висміює «слабких апостолів миру у світі», говорячи про політику війни, як «богоугодний фактор світової історії» [10; 84] і висуває «з благословенною обережністю з початку століття все більш орієнтоване на війну піклування про молодь, що блискуче підтверджується сучасними подіями» [10; 23], то в цьому був винен весь настрій часу, і це зовсім не відрізняється від захоплення війною Г. Ноля чи інших представників цього покоління. Між тим саме Фішер реагує на хід війни зі все більшою задумливістю, однак врешті решт висловлює (хоча невпевнено) надію, що війна сприятиме «прогресу культури і всесвітній єдності людського роду» [7; 94].

Торкаючись того, що про Фішера довго взагалі мовчали у науково-педагогічних колах, слід згадати той факт, що Фішер, на відміну від Ноля чи Венігера, не залишив після себе учнів, які б могли займатися дослідженням і поширенням його наукової спадщини. Він навіть не встиг підготувати монографію, бо досить рано пішов з життя. Але науковий доробок Фішера великий і різноплановий. Серед його найвизначніших робіт такі: «Дескриптивна педагогіка» (1914), «Про поняття і завдання педагогічної психології» (1917), «Виховання як професія» (1921), «Відношення молоді до соціальних рухів та поняття соціальної педагогіки» (1924), «Культурні основи виховання» (1925), «Проблематика соціальної бюрократії» (1925), «Педагогічна наука в Німеччині» (1928), «Педагогічна соціологія» (1931), «Нарис філософії німецької освітньої думки» (1932/33) та інші. Згадуючи його науково-педагогічну діяльність, слід зауважити також, що протягом багатьох років Фішер був співвидавцем журналу «Виховання». Характеристика науково-теоретичної спадщини Фішера відповідає його невтомному духу, як зазначали його сучасники і соратники, і які називали його «майстром вільного наукового мовлення» [4; 195].

У 1950 році почали видання творів педагога, останній, восьмий том вийшов у 1971 році. Це видання, хоча й далеко не повне, і давно розпродане, проклало на десятиліття зацікавленим шлях до пізнання надзвичайно багатозначного і вражаючого, хоча незаслужено забутого і своєчасно невизнаного. Слід зазначити, що сам Фішер таке передбачав. Адже не випадково він одного разу записав, що «значення особистості не завжди полягає у її праці, бо праці може часто прийти всесвітнє визнання на основі випадкових підтверджень дії, а не за внутрішнім станом і

психологічним генезисом» [4; 119]. Це висловлювання допомагає одночасно характеризувати Фішера, як людину: його менше цікавив вплив його праці, ніж сама праця. «Наука не хоче нічого крім пізнання, з такої точки зору вона є самостійною і одночасно всеосяжною», - писав він у 1932 році, додаючи: «хто використовує науку лише на користь своєї власної справи, своїх власних інтересів, не бачить, що він таким чином руйнує авторитет, який би він хотів мати» [9; 593-594]. У тому ж напрямку формулює Фішер своє розуміння аскетичного ідеалу науковця: «наука як професія є ніщо інше, як відмова людини від більшості видів діяльності, до яких її тягне матеріальна зацікавленість і спокуса стати успішною за загальними поняттями людиною» [4; 595].

Цілком інший підхід для характеристики Фішера, як особистості, дають нам слова сказані ним випадково у 1912 році: «Ми живемо в епоху переходу і занепаду» [4; 273]. Це були слова, що мали характеризувати сутність епохи і трохи далі також розпач Фішера. І саме «соціальним педагогом епохи переходу і занепаду» німецький дослідник К. Німейер назвав Фішера у своїй праці «Класики соціальної педагогіки» [14; 113].

Таким чином мимоволі виявляється значення Фішера для соціальної педагогіки, його місце в її історії. Він був теоретиком епохи переходу у найкращому сенсі і він добре розумів у даному випадку місце педагогіки взагалі. І він був, однак, як теоретик соціальної педагогіки, якщо не «приречений на загибель», то в будь-якому випадку приречений на забуття. Він критикує ситуацію, коли певній науковій праці надають всесвітнього значення більш на основі якихось випадково бачених положень впливу, а іншій, навпаки, не надають особливого значення через відсутність багатьох оцінок. Таке ж відбулося і зі спадщиною Фішера. Але дивно, як мало Г. Ноль, який найбільш конкретно протистояв Фішеру в галузі соціальної педагогіки, докладав зусиль, щоб зрозуміти погляди Фішера, і як також наслідували Ноля його учні. При цьому не слід помилятися: Фішер для тих, хто займається соціальною педагогікою та її генезисом, є більш важливим, ніж склалася думка. Спробуємо це обґрунтувати кількома словами. Фішер тематизував соціальну педагогіку не лише часто, а й глибоко і докладно, докладно для його педагогічного і філософського світогляду, докладно також для його епохи (перехідного періоду), відмовившись від поняття, що вживав Наторп, і звернувшись до того, що мав розуміти під соціальною педагогікою Ноль. Останній момент дозволяє усвідомити, чому вивчення спадщини Фішера є необхідним з соціально-педагогічної перспективи і саме на цьому місці загальної аргументації є вкрай невідкладним. Зазначений аспект аргументує, чому відношення Фішера до соціальної педагогіки можна зрозуміти, лише знаючи суть його педагогіки та філософії.

Як зазначалося вище, у 1914 році вийшла перша досить цікава і важлива праця Фішера «Дескриптивна педагогіка», яка ще й сьогодні дискутується у колах педагогічної громадськості. Дослідник Фішера Г. Рьорс у статті «Педагогіка Алойса Фішера» висловив свою невдоволеність тим що «Фішер широкими колами вважається представником дескриптивної педагогіки, але однобокою інтерпретацією його праці був поставлений до позитивізму і в протилежність до гуманістичної педагогіки» [14; 53]. Між тим останнє питання слід розглядати значно диференційованіше. Праця Фішера вивчалася і вивчається, бо вважається, що в ній автор формував своє теоретичне кредо. Те, що це кредо, висловлюється вже на початку (в заголовку) і йде у напрямку наївного емпіризму, вважалось багатьма безперечним, а пізніше знов і знов підтверджувалося, що Фішера слід вважати попередником емпіричної науки про виховання, і що у нього переважає занадто просте сприйняття вільної від теорії феноменології» [10; 64]. Г.-Е. Тенорт шкодував, що «Дескриптивна педагогіка» на десятиліття ввела у вжиток ворожий образ емпіричної науки про виховання [16; 319]. А.В. Лох вважав, що Фішер у своїй праці «поставив елементарну вимогу до педагогіки в погляді на епістемологічну проблему, як взагалі можна пізнати стан речей у вихованні, і при цьому, на превеликий жаль, часто ігнорував практикою на шкоду теорії» [11; 293]. Що стосується думки більшості, то насамперед збиває з пантелику та обставина, що початок програмної статті Фішера залишається без уваги, або лише мало береться до уваги. Між тим саме він є головним і за контекстом цікавим. Але на це звернули увагу лише після публікації у 1971 році лекцій Фішера 1912 року. Там уже на початку педагог зазначає, що «вся емпірична педагогіка без філософського розуміння знаходиться в небезпеці використовуватися і продовжуватися як легковажна практика». За цим слідує, що виховання є «сукупність принципів, на яких ґрунтується практика з її досвідом» [4; 12]. З роками (у 1923 році) Фішер пояснить термін «Prinzipienwissenschaft» (наука принципів) як «філософія» і при цьому буде думати про соціологію, яку він викладає як науку принципів суспільних наук, що концентрується на соціальних факторах. Ще варто було б тут завбачити наступне: Фішер говорить про педагогіку, як науку принципів виховання, як факт і завдання. Двома роками пізніше Фішер опублікував роботу «Про значення експерименту в педагогічному дослідженні та ідея точної педагогіки», де визнає, що «раніше часто скептично ставився до експерименту» [5; 57], а оглядаючись на історію педагогіки, сприймає «недооцінку педагогічного дослідження як помилкову» [5; 43].

Значною подією у розвитку соціальної педагогіки була поява у 1924 році праці Фішера «Відношення молоді до соціальних рухів та поняття

соціальної педагогіки». У ній автор відокремлює від педагогіки поняття соціальної педагогіки, що з'явилася «для потреб теорії і набуває все більшого впливу на педагогічне життя як актуальну практику та напрямок свого реформуючого подальшого розвитку» [4; 207]. Фішер розглядає соціальну педагогіку не лише як теоретичну дисципліну (як факт, що треба пізнати), а насамперед як практично орієнтоване поняття. Він розрізняє три варіанти «практичної орієнтації», а саме: «виховання у суспільстві, виховання суспільством, виховання для суспільства, і виховання не лише окремих індивідуумів, а насамперед виховання самого суспільства» [4; 209].

Фішер намагався сприяти ліквідації «голої педагогіки ідей, пропозицій, проектів, планів та догматичних тверджень» [5; 44]. Всі проблеми педагогіки він вимагав вирішувати, виходячи з дитини.

Привертає на себе увагу праця Фішера «Педагогічна соціологія» (1931 р.). Тут педагог розглядає соціальну педагогіку, як «практично орієнтовану частину педагогіки, яка покликана з'ясувати, як виховання взагалі може бути спрямованим на виконання вимог суспільного життя» [4; 158]. Він виходить зі школи, як соціальної системи, характеризуючи її, як «допрофесійну штучну форму виховання», вказуючи на брак чисто педагогічного в її діяльності і наполягаючи на підготовці фахівців нових соціальних професій, на що він вперше звертав увагу ще в статті «Виховання як професія» (1921 р.), а пізніше – в праці «Проблематика соціальної бюрократії» (1925 р.). Не меншої уваги, на думку Фішера, заслуговує «педагогічна психологія суспільства». Найчастіше вживані у той час у соціологічних дослідженнях терміни він розглядає з соціально-педагогічної точки зору. Для нього важливим було не просто оточення, а те як це оточення сприймає і що з нього виносить індивідуум.

Отже, підсумовуючи вищевикладене можна зробити висновок, що Алойсу Фішеру по праву належить чільне місце серед класиків німецької соціальної педагогіки. Його ідеї мали великий вплив на німецьких педагогів початку ХХ сторіччя, зробивши своєю рідною методологічною домінантою дослідження проблеми реєстрації педагогічно значущих фактів дійсності у тому вигляді, в якому вони себе виявляють. Фішер розробив свій підхід до використання процедур феноменологічного методу для розробки педагогічної проблематики. Він відокремив від педагогіки соціальну педагогіку і наполягав на підготовці фахівців нових соціальних процесів. Він глибоко і докладно тематизував соціальну педагогіку.

Наукова спадщина А. Фішера включає роботи з педагогіки, соціальної педагогіки, психології, феноменології, філософії та соціології. Вона варта ретельного вивчення, аналізу і використання.

Література

1. А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола. Соціальна педагогіка. Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.
2. В.А. Поліщук, О.І. Янкович. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи. Курс лекцій. ДТПУ, Тернопіль, 2009. – 256 с.
3. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Шлях освіти. – 2001. – №4. – С. 10-15.
4. Aloys Fischer: Leben und Werk. Hrsg. von K. Kreitmair u. a. München, 1950.
5. Fischer A. Über die Bedeutung des Experiments in der pädagogischen Forschung und die Idee der exakten Pädagogik. Frankfurt/M., 1913.
6. Fischer A. Die neue Jugendbewegung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Exp. Päd. XVI, 1915.
7. Fischer A. Der innere Zusammenhang und die soziologischen Hintergründe der modernen Reformtendenzen auf pädagogischem Gebiet. München, 1917.
8. Fischer A. Leitlinien eines psychologisch-pädagogischen Lehrplans für Frauenschulen. München, 1917.
9. Fischer A. Die pädagogische Wissenschaft in Deutschland. Berlin. 1928.
10. Kühne E. Die Sozialpädagogik by Aloys Fischer. In: Wollenweber N. (Nrsrg.). Modelle sozialpädagogischer Theoriebildung. Padeborn, 1983.
11. Loch W. Phänomenologische Pädagogik. Stuttgart, 1983.
12. Meumann E. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. Leipzig, 1907.
13. Niemeyer Ch. Klassiker der Sozialpädagogik. Juventa Verlag Weinheim und München, 2005.
14. Rórs H. Die Pädagogik Aloys Fischers. Ratingen, 1953.
15. Stalla B.Y. Aloys Fischer (1880-1937). Biographie und Bildungstheorie. Frankfurt/M., 1999.
16. Tenorth H.-E. Versäumte Chancen. Weinheim, 1989.
17. Weniger E. Rez. Aloys Fischer. Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie, München, 1955.

Будаговська О.

старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Донецького інституту ринку та соціальної політики

Цибулько Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики технологічної і професійної освіти Донбаського державного педагогічного університету

УДК 37.013 (470+571) «19/20»

**ОСНОВНІ ЕТАПИ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО
ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ В РОСІЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ
(КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

В статті розглянуто основні етапи філософсько-педагогічних поглядів на проблеми освіти в педагогіці Росії наприкінці ХХ – початку ХХІ століття.

Ключові слова: педагогіка, погляди, філософсько-педагогічні погляди, освіта, освітній простір.

**ОСНОВНІ ЕТАПИ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО
ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ В РОСІЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ
(КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

В статье рассмотрены основные этапы философско-педагогических взглядов на проблемы образования в педагогике России в конце ХХ – начале ХХІ столетия.

Ключевые слова: педагогика, взгляды, философско-педагогические взгляды, образование, образовательное пространство.

Постановка проблеми. Під впливом трансформаційних процесів, що відбуваються в українському освітньому просторі, визрівають умови, за яких педагогічна наука знову звертається до одного зі своїх джерел – філософії. В історії вітчизняної педагогіки періодично спостерігався сплеск інтересу до філософії. Особливо відчутним він був у 90-і роки ХХ – на початку ХХІ століття в пострадянських країнах і зокрема в Російській Федерації. У цей час в умовах методологічного плюралізму й становлення нового педагогічного мислення російські вчені звернулись до вивчення філософських засад освіти й на цій основі розробляли нові педагогічні концепції. У результаті тісної взаємодії філософського й педагогічного знання сформувалась самостійна наукова дисципліна – філософія освіти.

Звернення до філософсько-педагогічних ідей, накопичених російською педагогікою наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, є цілком обґрунтованим і виправданим. Їх осмислення в історичній ретроспективі

дасть змогу отримати достовірне уявлення про призначення філософії освіти, її проблематику та використовувати найбільш прогресивні філософсько-педагогічні ідеї для обґрунтування освітньої політики, а також у практиці реформування національної освітньої системи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Наукові праці, присвячені філософсько-педагогічним проблемам, почали видаватися в Росії й в Україні, починаючи з 20-х років ХХ століття. На цей відрізок часу носіями філософсько-педагогічної думки були широко відомі вчені, які вивчали сутність педагогічної реальності з філософських позицій. Серед них філософи, педагоги, психологи: І. Андрєєв, В. Бондар, М. Боритко, Л. Ваховський, К. Вентцель, Л. Виготський, Д. Вількеєв, Т. Вороніна, Б. Всесвятський, Б. Гершунський, С. Гессен, Е. Гусинський, В. Давидов, В. Загвязинський, Л. Занков, В. Зінченко, Е. Ільєнков, Б. Коротяєв, Г. Костюк, В. Краєвський, В. Кремень, В. Курило, О. Леонтєв, І. Лернер, М. Махмутов, О. Новіков, О. Савченко, І. Свадковський, М. Скаткін, В. Сластьонін, Б. Райков, Ю. Турчанінова, С. Шацький, Г. Щедровицький та багато інших.

Мета статті. Метою статті є визначення основних етапів та особливостей розвитку філософсько-педагогічних поглядів російських педагогів на проблеми освіти на рубежі ХХ і ХХІ століть.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі вивчення та аналізу літературних джерел було умовно виділено чотири етапи розвитку філософсько-педагогічних поглядів у визначених хронологічних межах: перший етап охоплює 20-і роки, другий – 30 – 50-і, третій – 60 – 80-і, четвертий – 90-і роки ХХ – початок ХХІ століття. Для кожного з етапів властиві свої філософсько-педагогічні погляди, що формувались у відповідному соціально-історичному й педагогічному контексті.

На першому етапі (20-і роки), в умовах методологічного плюралізму й глибокої кризи старої школи, передова педагогічна думка, яка орієнтувалась на досягнення зарубіжної реформаторської педагогіки, намагалася створити нову освітню систему, побудовану на принципах активності учнів, самостійного пошуку знань.

Принципи створення нової школи обґрунтовували з філософських позицій Б. Всесвятський, А. Гастєв, Б. Райков, С. Шацький та ін.

У теоретичних пошуках тих років народжувалося «космічне виховання» К. Вентцеля – видатного російського теоретика і пропагандиста вільного виховання. Він одним з перших почав розробляти педагогічні проблеми ноосфери та екології духу і залишив нащадкам праці з філософії та богослов'я, політології та культурології, етики, психології та педагогіки. Педагогіку «космізму», ідеї якої пропагували М. Бердяєв, П. Флоренський, К. Цюлковський та ін., сучасні дослідники класифікують як аксіологічну основу вітчизняної освіти.

Разом з цим тривали тенденції розвитку, як пише М. Дмитрієва, «педагогіки державності» [4], які почалися ще з часів Катерини II, а після названих вище подій тільки поглибились кризою сімейного виховання, про що ще перед Першою Світовою війною говорив П. Каптерев, а також великою кількістю безпритульних дітей. Ці тенденції тісно пов'язані з іменем А. Макаренка. Як відомо, основою створеної Макаренком виховної системи служило педагогічно організоване середовище життєдіяльності підлітків, спрямоване на соціальне оздоровлення людини – духовне, моральне та фізичне, головну ж реабілітаційну функцію виконував виховний колектив. Вважається, що А. Макаренко створив в дитячій колонії систему, яка регулюється й розвивається самостійно. З іншого боку, система, яка була доволі відкрита, в той же час не тільки протистояла проникаючим негативним впливам і проявам зовнішнього середовища, наприклад, коли в колонію прибували нові безпритульні, а й, навпаки, асимілювала їх, приймала і робила здоровими елементами власного соціального організму.

У цей же час разом з названими представниками радянської педагогічної школи працював в еміграції С. Гессен [3], якого сьогодні вважають родоначальником російської філософії освіти. Як пише Л. Абрамова, для російської педагогіки (М. Пірогов, К. Ушинський, Л. Толстой) завжди було характерним звертатися до філософських витоків, але тільки С. Гессен поставив філософію у центр своєї концепції [1, с. 56]. Його твори практично були непоміченими в Росії того часу, але досить суттєво вплинули на розвиток європейського освітнього простору. До більш детального обговорення його величезного внеску в освітню філософію сучасної російської педагогіки ми звернемося пізніше.

Пошуки нових ідей та концепцій тривали недовго, і в 30-х роках після відомих партійно-державних постанов і рішень (постанови ЦК ВКП(б) „Про початкову й середню школу”, „Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі” та ін.) відбувся відхід до старої класичної системи навчання – викладацько-репродуктивної, але зі збільшенням деякої частки самостійності та творчості. Це була перша хвиля інтересу педагогічної думки до філософії, але закінчилася вона безрезультатно.

На другому етапі (30 – 50-і роки) російська педагогіка знову звертається до філософії, а точніше лише до однієї її частини – матеріалістичної, що отримала назву марксистсько-ленінської. Саме методологічний монізм, що виявлявся в опорі на марксистсько-ленінське вчення, складав специфіку цього етапу.

Серед представників другого етапу – Л. Божович, М. Бунаков, О. Герд, Є. Голант, М. Гончаров, П. Груздев, О. Лемени-Македон, М. Петров, В. Струмінський та ін. У цей відрізок часу педагогічна думка, обговорюючи

поточні проблеми освіти – цілі, зміст, форми, методи та ін., намагалася обґрунтувати бачення, розуміння і тлумачення їх з позицій законів матеріалістичної філософії, зовсім ігноруючи ідеалістичну. Цю хвилю інтересу педагогіки до філософських засад також важко назвати успішною і плідною для розвитку педагогічної думки, оскільки в цей відрізок часу не було створено жодних принципово нових концепцій і теорій.

На третьому етапі (60 – 80-і роки) інтерес педагогічної думки до філософії (Б. Ананьєв, В. Андрєєв, І. Андрєєв, Ю. Бабанський, В. Біблер, І. Блауберг, П. Гальперін, В. Давидов, М. Данилов, М. Єнікєєв та ін.) зумовлювався значними суспільно-політичними подіями – викриттям культу Сталіна, хрущовською відлигою та горбачовською перебудовою. Порівняно з двома попередніми етапами спроба педагогіки спиратись на філософські ідеї виявилася успішною й плідною, оскільки під час творчих пошуків розроблялося безліч ідей, концепцій, теорій.

Історія вітчизняної педагогічної думки, що інтенсивно розвивається з другої половини минулого століття, дає переконливі приклади впливу суміжних наук на педагогіку та її складові – теорію і практику. У 60-і роки, названі роками відлиги, було знято заборони з кібернетики та генетики. І відразу накопичені досягнення й успіхи цих наук мали вплив на педагогіку, в межах якої починають розроблятися відповідні ідеї, підходи й технології навчання, а також цілісні дидактичні концепції.

Кібернетичні нароби породжують у педагогіці так зване програмоване (лінійне і розгалужене) навчання (роботи В. Беспалька, С. Буссаді, П. Гальперіна, Т. Ільїної, Н. Талізїної, В. Чепелева та ін.), використання алгоритмів та графіків у навчанні (роботи Б. Гнеденко Л. Ланди, А. Сохора, А. Столяра та ін.). Нароби в генетиці – ідеї диференціації та індивідуалізації навчання (О. Бударний, В. Загвязинський, Н. Лейтес, Є. Рабунський, І. Чередов та ін.).

У цей самий період під впливом філософії психологічна наука також активно розробляє концепцію формування розумових дій (автори цієї концепції П. Гальперін і Н. Талізїна, творчості та творчого мислення (Г. Альтшуллер, С. Мікулінський, В. Пушкін, В. Разумовський, М. Ярошевський та ін., теорію розвиваючого навчання (В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, а педагогіка під впливом філософії та психології – концепцію проблемного навчання (М. Кругляк, Т. Кудрявцев, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, та ін. і трохи пізніше концепцію оптимізації (Ю. Бабанський).

У результаті зняття багатьох заборон у 60-80-і роки розгортається масовий рух і серед учителів-практиків, що претендують на звання новаторів. Воно породило явище, обумовлене поняттям «передовий педагогічний досвід». На сторінках «Учительської газети» тих років пропагувався

передовий досвід багатьох учительських колективів, що ідентифікується за назвами міст, у яких він народжувався і відшліфовувався, – ліпецький, казанський, ростовський, ленінградський тощо.

Під час масового руху багато новаторів, найбільш професійно підготовлених, сміливих та наполегливих, одержали право на створення індивідуальних авторських шкіл. Більшу частину з них представлено в праці Г. Селевка «Енциклопедія освітніх технологій» у 2-х томах. До числа авторських шкіл він відносить «Школу педагогіки, що адаптує» Є. Ямбурга, «Школу самовизначення» А. Тубельського, «Агрошколу» А. Католікова та інші. У першому ж томі автором представлено новаторський досвід В. Шаталова, що знаходив широкий попит у той період серед учителів не лише України, але й в усіх інших союзних республіках. Фактично він був також творцем своєї авторської школи, що є дуже близькою нам за духом.

На наш погляд, Г. Селевко з гідністю і повагою зумів відбити найважливіше в досвіді В. Шаталова. Згадаємо тільки те, що перетинається з контекстом нашого дослідження. По-перше, автор енциклопедії педагогічних технологій виділив у досвіді В. Шаталова загально педагогічний рівень і характер застосування; матеріалістично-синкретичну філософську основу; системно-стратегічний методологічний підхід; соціогенні чинники розвитку; співробітництво з елементами дидактоцентризма як підхід до дитини і орієнтація педагогічної взаємодії. По-друге, окреслив цільові орієнтації: серед яких назвав формування знань, умінь та навичок; особистісно-зорієнтований підхід; гуманізм (усі діти талановиті); вчення без примусу; безконфліктність навчальної ситуації та ін.

Вивчення й осмислення новаторського досвіду і практики роботи представлених вище авторських шкіл, у тому числі школи В. Шаталова, показує, що в основі новаторського руху авторських шкіл у цілому лежить новий і єдиний для всіх філософсько-педагогічний погляд на свою професійну діяльність як на творчу, вільну і незалежну від сформованих догматичних норм і штампів, які нав'язують зверху.

Відповідно до цього погляду вони розробляють і вибудовують власні сценарії проведення навчальних занять у межах своїх повноважень, керуючись при цьому в першу чергу інтересами, потребами, здатностями і можливостями тих, кого навчають, і піклуючись про їх моральний, інтелектуальний і фізичний комфорт.

Але проходить час, і після розпаду СРСР пропаганда передового досвіду в особі авторських шкіл втратила свою актуальність з двох причин. Перша пов'язана з тим, що політична, соціальна та економічна ситуація суттєво змінилася в самостійних державах, які утворилися на теренах СРСР, у тому числі і в суверенній Україні. Інша причина носить

професійний характер. Під час впровадження передового педагогічного досвіду в масову практику стало зрозуміло, що це дуже нелегка справа. Більш того, очікування від впровадження передового досвіду за рахунок тиску зверху не збігалися з реальними результатами, оскільки перенести досвід у чистому вигляді з одних умов у принципово інші без істотних втрат є неможливим.

У ці ж роки під час науково-педагогічних пошуків розширюється й оновлюється методологічна та експериментальна база дослідження. Зокрема, одержують статус обов'язкової наявності два принципово нові підходи у вивченні, розумінні та тлумаченні реальних педагогічних явищ. Це системно-структурний і цілісний підходи, а в експериментальній базі – широке використання математичного апарату і статистичних методів обробки кількісних даних (І. Андреев, І. Блауберг, В. Блінов, Д. Вількеєв, М. Данилов, Л. Ітельсон, В. Краєвський, В. Лозова, А. Люблінська, В. Малінін, В. Садовський, М. Скаткін, П. Ставський, Б. Юдін та ін.).

Цей процес відновлення методології педагогіки триває й зараз в сучасній українській педагогічній науці. Якщо звернутися до авторефератів кандидатських і докторських дисертацій, то ми не знайдемо жодного, у якому б не було посилань на використання різних методологічних підходів, у тому числі культурологічного, системного, парадигмального, цивілізаційного, гуманістичного, демократичного, правового, індивідуально-орієнтованого, гендерного та ін.

Історично накопичений досвід показує, що кожного разу, як тільки заявляє про себе якийсь новий підхід або нова концепція (у сучасному звучанні – «новація» або «інновація»), в індивідуальному і суспільному педагогічному мисленні визрівають надії та очікування оптимістичного характеру. Вони зводяться до того, що в педагогіці врешті-решт знайдено нові ліки, які допоможуть середній та вищій школі позбутися багатьох проблем.

На четвертому етапі (90-і рр. ХХ – початок ХХІ ст.) сплеск інтересу педагогіки до філософських джерел мав свої особливості. Вони виявлялись у тому, що, з одного боку, філософські проблеми освіти педагоги розглядають не спеціально, а одночасно з іншими проблемами, які були для авторів більш значущими (Ш. Амонашвілі, З. Багішаєв, Е. Днепров, Л. Долженко, В. Загвязинський, Г. Корнетов, В. Краєвський, В. Кумарін, Н. Нікандров), з іншого – формується особливий науковий напрям – філософія освіти (Б. Гершунський, Е. Гусинський, Ю. Турчанінова, П. Щедровицький та ін.).

Результати такого звернення педагогічної думки до філософії виявилися також позитивними, а якщо конкретніше, то плідними та вагомими. Як приклад досить назвати розроблену Доктрину національної

освіти в Україні на ХХІ століття, прийнятий Закон про освіту, численні наукові розробки інноваційних підходів, технологій, методик і багато чого іншого, а також великі наукові праці з різноманітних проблем освіти з позицій антропології, аксіології, синергетики тощо.

Висновки. Кожне покоління педагогів-учених, які з'являлися на новому витку розвитку суспільства, держави й освіти, змушене звертатися до накопиченого і поточного досвіду своїх попередників як у галузі філософії, так і в галузі педагогіки. Щоб зрозуміти сьогодення, побачити майбутнє, необхідно звертатися до минулого. Тому досвід усіх поколінь філософів і педагогів – невичерпна і вічна скарбниця думки і джерело формування нових поглядів і уявлень про швидкоплинний світ, які б дозволяли розуміти і пояснювати все те, що відбувається в системі освіти на даний момент, і що може відбуватися в перспективі.

Література

1. Абрамова Л. Г. С. И. Гессен : философия педагогики культурной проблематики / Л. Г. Абрамова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10.– С. 56–62.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии ; под ред. Е. В. Шороховой. – М. : Наука, 1966. – С. 236–277.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – Берлин, 1923. – 448 с.
4. Дмитриева М. Г. Соотношение аксиологического и методологического аспектов систем и идеалов воспитания в русской философской педагогике / М. Г. Дмитриева // Вече. – Выпуск 19. – СПб., 2009. – С. 101–114.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г. К. Селевко.— М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
6. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 343 с.
7. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / С. Т. Шацкий ; [под ред. Н. П. Кузина]. – М.: Педагогика, 1980. – 656 с.

Гавриш О.

*вчитель іноземних мов Краматорської загальноосвітньої школи I-III ст.
№25*

УДК 373.5 (430)

СИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

У статті проаналізовано стан середньої загальної освіти у Німеччині, висвітлена політика німецького уряду у сфері навчання, надані основні документи щодо реформування сучасної школи, розкрито 3 ступені шкільної освіти. У своєму дослідженні автор систематизує та узагальнює знання щодо початкового та середнього рівня навчання учнів у Німеччині, розкриває головні критерії готовності до школи, зміст та завдання освіти, систему оцінювання учнів початкової ланки. Він також висвітлює основні моменти подальшої диференціації учнів залежно від їхніх здібностей і різних нахилів в навчанні, розглядає різні типи шкіл.

Ключові слова: освітня політика, ступені навчання, типи шкіл.

Гавриш Е.

*учитель иностранных языков Краматорской общеобразовательной школы
I-III ст. №25*

СИСТЕМА СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

В статье проанализирован уровень среднего образования в Германии, освещена политика немецкого правительства в этой сфере, обозначены основные документы, которые касаются реформирования современной школы, раскрыты 3 ступени школьного образования. В данной работе автор систематизирует и обобщает знания, относящиеся к начальному и среднему уровню обучения детей в Германии, раскрывает основные критерии готовности ребенка к школе, содержание и задание школьного образования, систему оценивания результатов учеников начальной ступени. Он также освещает основные моменты дальнейшей дифференциации учащихся в зависимости от их способностей и склонностей, рассматривает разные типы школ.

Ключевые слова: образовательная политика, ступени образования, типы школ.

Gavrysh O.

the foreign languages teacher of Kramatorsk comprehensive school 25

SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION IN GERMANY

In the article the level of secondary education in Germany and educational policy of German government are carried out. The author marks out the main documents concerning the reformation of modern school and three degrees of school education. She also systematizes and generalizes basic facts

about primary and secondary levels of pupils' education in Germany, points out the main standards of child's availability to school, form, content and tasks of school education, the system of estimation of pupils' results at primary school. In the article the author emphasizes possibility of further differentiation of schoolchildren depending on their intellectual faculties and gifts, points out different kinds of school.

Keywords: *educational policy, degrees of education, kinds of school.*

Постановка проблеми. У сучасному світі однією з найбільш розвинених країн вважається Німеччина. До 1991 року вона була розділена на дві країни: соціалістичну - НДР і капіталістичну - ФРН. У них склалися різні системи освіти, але після возз'єднання Німеччини виникла необхідність вирівняти ці системи. Реформа освіти торкнулася перш за все колишньої НДР і ще незавершена, всі процеси перебувають у розвитку.

Активний розвиток системи навчання Німеччини в останні роки обумовлен низкою внутрішньо - та зовнішньополітичних факторів, а також соціально-політичними процесами, які відбуваються у країні.

Після об'єднання Німеччини було реорганізовано систему управління сферою навчання, проведено заходи щодо уніфікації системи навчання східної та західної частини країни.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення літературних джерел свідчить, що питанням шкільної освіти у Німеччині присвячені роботи як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Дослідженню організації головної школи в Німеччині присвячена робота М.Гладченко, особливості дошкільної та початкової освіти закордоном розглядають Л.Парамонова та К. Протасова, проблемами сучасної освіти у Німеччині займаються Ф. Апіш, Х.Даурова, Л.Пісарєва. Серед німецьких науковців необхідно відмітити К.Вінкеля, А.Кіпніса, Д.Кіпніса, К.Хуррельмана, Ю.Дідеріха. У своїх роботах вони розглядають історію школи, особливості навчання в загальній школі, перспективи подальшого розвитку середньої освіти у Німеччині. Але у своїх дослідженнях науковці не розглядають шкільну освіту як єдину систему, а розкривають тільки її окремі компоненти.

Мета статті: проаналізувати, систематизувати та узагальнити знання щодо особливостей шкільної освіти у Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Сучасний розвиток шкільної системи ФРН зумовила довгострокова політика уряду у сфері навчання, яка зафіксована у «Звіті Федерального міністерства з питань навчання та науки за 1970р.», та прийнятий у 1973р. федеральною комісією разом з міністрами культури усіх земель «Загальний план навчання». Цей план був розрахован спочатку на 10 років, але реформа розтяглася на десятиріччя, поступово змінюючи облік шкільної системи.

Основні положення цих документів виходили з Основного закону і були наступні:

- рівні права кожного на розвиток його нахилів та здібностей;
- рівність шансів на отримання освіти;
- «нова модель єдиної системи навчання» від елементарного ступеня, тобто дошкільного виховання, і далі – шкільного, позашкільного, професійного та вищої освіти[1, с. 7].

Але далеко не все, що було заплановано, вдалося уряду здійснити на практиці.

Як свідчить аналіз наукових матеріалів, документальних джерел, вивчення досвіду роботи соціальних педагогів у школах Німеччини, у цій високорозвиненій державі дотепер не існує єдиної чіткої системи середньої освіти. Однією з найголовніших причин подібної ситуації є те, що Німеччина являє собою федеративну республіку, яка складається з 16 земель.

У різних землях школи підпорядковані місцевим Міністерствам освіти, саме тому у кожній – свій час канікул, тривалість навчального року, навіть власне тривалість навчання (у різних федеративних землях різниця може складати цілий навчальний рік). Таке різноманіття форм освіти надає можливість учням вибору варіанту навчання.

Але згідно 7 статті Основного закону Німеччини вся система шкільної освіти перебуває під наглядом держави. На загальнодержавному рівні проблемами освіти займається Федеральне міністерство освіти, науки, досліджень і технологій (Bundesministerium für Bildung und Forschung). Воно розробляє концепцію освітньої політики, виділяє кошти на розширення та розвиток шкіл.

Земельні уряди відповідають безпосередньо за формування шкільних програм та здійснюють поточне управління освітою. Місцеві органи влади здійснюють державне управління школами та підпорядковані земельному Міністерству освіти, молоді та спорту. Вони займаються формуванням і реалізацією місцевої освітньої політики, яка спрямована на підвищення якості та ефективності освіти. Крім того до компетенції місцевих органів влади належить структурне формування та кадрові призначення (розподілення вчителів, соціальних педагогів та психологів, призначення директорів тощо). Представники районних відомств у справах школи є повноправними членами шкільних рад і мають авторитетний вплив на формування їх рішень.

Обміну між Федерацією та федеральними землями сприяє «Комісія Федерації та федеральних земель з планування навчання та сприянню досліджень» (Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). Конкретні питання уніфікації шкільної системи

обговорюються міністрами культури всіх федеральних земель на «Постійній конференції міністрів культури федеральних земель» (Standige Konferenz der Kulturminister der Länder). Наприклад, представники земель обумовили тривалість обов'язкового шкільного навчання, єдину форму оцінювання результатів навчання, реорганізацію старшого ступеня гімназії тощо [1,с.17].

Освітня політика федерації та земель спрямована на ефективне поєднання теорії та практики, стимулювання у розробленні і впровадженні інновацій у процес навчання школярів, розвиток різноманітних досліджень. Необхідно також підкреслити, що політика федеральних органів і земель в галузі освіти узгоджена з точки зору взаємного визнання дипломів. Така політика допомагає утримувати високий рівень німецької освіти на міжнародному ринку освітніх послуг.

У кожній федеральній землі прийнятий свій закон про освіту, проте всі вони розроблені на основі загального федерального закону. Програми навчання, підручники затверджуються на рівні земельних урядів, при чому з кожного предмету одночасно існують кілька схвалених відповідним міністерством підручників, а вчитель вільний вибирати їх. Таким чином досягається багатоваріантність освіти, забезпечується плюралізм думок і суджень [4, с.13].

Викладання в середній школі будується на основі поєднання обов'язкових предметів і тих, які можна вибирати за бажанням. Система освіти ФРН інтегрована в загальноєвропейську: всі види навчальних закладів задіяні в реалізації програм ЄС, відбувається уніфікація стандартів навчання країн Співтовариства, орієнтована на взаємне визнання дипломів.

Навчальний рік у Німеччині починається у серпні або вересні і триває до червня або липня в залежності від конкретної землі. Оскільки у Німеччині на законодавчому рівні кожному громадянину країни гарантоване одержання обов'язкової середньої освіти, то й більшість освітніх установ мають державну форму власності (94 %), де навчання проводиться безкоштовно, тому більшість учнів відвідують державні школі.

У ФНР є також і приватні школи. Сьогодні у Німеччині налічується більше 2200 таких шкіл, педагогічні концепції яких помітно відрізняються. Загальноосвітні приватні школи відвідують 6% німецьких школярів. Хоча прийнято підкреслювати, що це всього лише один з рівноправних секторів освітньої системи, у дійсності приватні школи розраховані на більш заможну частину населення й мають елітарний характер. Останнім часом керівництво приватних шкіл проявляють все більшу зацікавленість у тому, щоб брати на навчання дітей з-за кордону.

Необхідно відзначити, що шкільна система Німеччини складається з трьох ступенів:

- початковий ступінь (Primarstufe);
- середній ступінь I (Sekundarstufe I);
- середній ступінь II (Sekundarstufe II).

Початковий рівень освіти учні у Німеччині отримують в початковій школі (Grundschule). Обов'язкова середня освіта починається у цій країні з повних 6 років. Навчання у початковій школі триває 4 роки (в деяких федеральних землях, наприклад, у Гамбурзі, Бремені, [Берліні](#) — 6 років).

У січні-лютому з майбутніми першокласниками проводиться співбесіда, результати якої виявляють готовність дитини до школи. Підготовку майбутнього учня перевіряють не шкільні комісії, а лікарі, психологи та соціальні педагоги.

Головним критерієм готовності до школи є не вміння читати або рахувати, а достатня соціальна зрілість дитини: її здатність виконувати завдання разом з іншими дітьми, розуміти та виконувати правила гри, концентрувати увагу, підтримувати дисципліну тощо. Якщо дитина показує достатній рівень підготовленості до занять, її відправляють до 1 класу початкової школи. [1, с.13].

Змістом та результатом педагогічного процесу у німецькій початковій школі є:

- гуманістичний напрямок навчання;
- науковість навчання;
- регіональний та краєзнавчий компонент у змісті освіти [2, с.34].

Серед основних завдань початкової школи необхідно виділити наступні:

- введення дитини із сфери гри у навчання;
- залучення до учбової діяльності;
- розвиток критичного мислення та творчих здібностей;
- надання необхідних знань та навичок;
- формування цілісного світорозуміння та сучасного наукового світогляду;
- виховання самостійності;
- виховання патріотів, громадян демократичної держави [3, с.38.].

Вирішенню цих завдань сприяє робота не тільки класного керівника та вчителів з різних предметів, але й насамперед плідна праця соціальних психологів та педагогів.

У початковій школі дітям переважно не ставлять оцінок, а оцінюють на словах або за допомогою наклейок (сонечко, «смайлик» і т. д.). Такий підхід

пояснюється бажанням не перевантажувати дитячу психіку, оскільки пізніше протягом навчання дітей чекають серйозні навантаження [5].

У початкових класах, особливо в перші 2 роки, широко застосовується комплексне навчання. Німецька мова, арифметика, краєзнавство, музика, фізкультура, релігія викладаються в комплексі. Лише в 3 і 4 класах виділяються окремі предмети, хоча мова, краєзнавство і музика продовжують викладатися в комплексі. У багатьох початкових школах вивчають також одну іноземну мову.

Заняття у всіх класах проводяться по однаковій програмі. Вона сформована на основі прийнятих у 2004р. єдиних стандартів початкової освіти (*Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich*) та стандартів навчання німецької мови і математики в початковій школі (*Bildungsstandards im Fach Deutsch und Mathematik für den Primarbereich*) для усіх 16 земель.

Перші два роки всі дисципліни викладає класний керівник. Починаючи з третього класу, уроки починають вести педагоги - предметники. Після закінчення початкової школи учні отримують рекомендацію про те, в якому з видів шкіл продовжити освіту. Це залежить не від матеріального статку їх батьків, а від здібностей і бажання дитини.

У Німеччині на сьогоднішній день існує різноманітні типи шкіл, але основними є основна школа (*Hauptschule*), реальна школа (*Realschule*), гімназія (*Gymnasium*) та загальна школа (*Gesamtschule*).

В основній школі навчання триває до 9 або 10 класу (за бажанням). Як правило, сюди потрапляють дуже слабкі учні. Головна педагогічна мета основної школи - підготувати учнів до вибору професії. Тому на заняттях особливої уваги надають практичним навичкам. Під час канікул школярі зобов'язані проходити виробничу практику. Після закінчення школи підліток отримує атестат про неповну середню освіту. Він дає право на вступ у професійну школу (*Berufsschule*).

У реальній школі діти навчаються до десятого класу. Тут учні отримують розширену неповну середню освіту. Випускники реальної школи мають більший вибір, ніж їх однолітки, які закінчили основну школу. Крім профшколи, вони можуть пройти дворічне навчання на держслужбовця (у тому числі і в поліції і бундесвері), продовжити навчання в загальній гімназії (*Gymnasium*), а також у спеціалізованій гімназії (*Fachoberschule*).

Гімназія є найпрестижнішим видом середньої освіти в Німеччині. Лише після закінчення гімназії (середній рівень плюс 2-3 класи вищої гімназії, так званої *Gymnasiale Oberstufe*) відразу можна поступати до університету або іншого вищого навчального закладу. Навчання у даному типу школи триває до 12 або 13 класу, залежно від федеральної землі. В

одинадцятим класі учні, як правило, вибирають два-три предмети для поглибленого вивчення. Однак це не означає звуження профілю: учні гімназії отримують всебічну освіту.

Все більш популярними в країні стають єдині школи (Gesamtschule). Тут всі учні проходять десятирічне навчання і отримують атестат про неповну середню освіту. Після закінчення єдиної школи підлітки поступають до гімназії, або починають профнавчання. У ряді федеральних земель "єдина школа" означає, що в одному і тому ж будинку розташовані основна школа, реальна школа та гімназія. Метою є полегшити учням перехід з однієї школи в іншу і позбавити слабких школярів - як правило, учнів головної школи - від комплексів неповноцінності.

Висновки... Отже, середня освіта у Німеччині має свої особливості. Вона характеризується варіативністю, гнучкістю, постійним розвитком та чіткою диференціацією учнів залежно від їхніх здібностей і різних нахилів в навчанні. Реформування шкільної системи спрямоване на підвищення якості та ефективності отримання середньої освіти для кожної дитини. Вважаємо, що німецький досвід стосовно надання учням свободи вибору навчальних предметів доцільно використовувати в Україні для поглиблення її у загальноєвропейський простір освіти.

Література

1. Даурова Х.М. Система дошкольного и среднего образования в современной Германии/ Х.М. Даурова, Ф.Н. Апиш. – Майкоп: Редакционно-изд. отдел АГУ, 2004.-64с.
2. Краснощеков Е.В. Инновационные образовательные технологии в современной начальной школе объединенной Германии: Дис...канд. пед. наук – Таганрог, 2000.- 165с.
3. Писарева Л.И. Изменение структуры общеобразовательной школы//Школьные реформы в развитых странах Запада/ Под ред. З.И.Мальковой, В. Митиной. – М., 1992. – С.36-46
4. Indikarotenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht «Bildung in Deutschland»: Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven.- Bonn: BMBF Publik, 2010.- 200 s.
5. http://uk.wikipedia.org/wiki/Освіта_в_Німеччині

Рижкова А.

здобувач кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету, асистент кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

УДК 373.5.091(436)

ДУАЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА АВСТРІЇ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА

У статті розглядається дуальна професійна освіта Австрії, визначаються її переваги у процесі підготовки молоді до виробничої праці.

Ключові слова: професійна освіта Австрії, дуальне навчання, виробнича практика, система професійної освіти.

Рыжкова А.

соискатель кафедры педагогики высшей школы Донбасского государственного педагогического университета, ассистент кафедры иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета

ДУАЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ АВСТРИИ: СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

В статье рассматривается дуальное профессиональное образование Австрии, определяются его преимущества в процессе подготовки молодежи к производственному труду.

Ключевые слова: профессиональное образование Австрии, дуальное обучение, производственная практика, система профессионального образования.

Ryzhkova A.

applicant of the Department of Pedagogy of Donbas State Pedagogical University, assistant of the Department of Foreign Languages of Donbas State Pedagogical University

DUAL VOCATIONAL EDUCATION IN AUSTRIA: COMMON CHARACTERISTICS

The article deals with the problem of dual vocational education of Austria, defines its advantages in the process of students' training for work.

Key words: vocational training of Austria, dual education, practical training, the system of vocational education.

Постановка проблеми. Євроінтеграція України ставить нові цілі та завдання у сфері реформування та підвищення ефективності системи професійної освіти нашої країни. Як засіб підготовки молоді до виробничої праці, сучасна система профосвіти не вирішує у повній мірі висунуті завдання. Невідповідність професійно підготовленого робітника умовам

ринку праці і як наслідок збільшення безробіття випускників професійних навчальних закладів є яскравим проявом неефективної діяльності даного сектору освіти.

Професійна освіта переживає кризу не тільки в Україні, але й в багатьох країнах світу. У країнах Центральної та Західної Європи питання вдосконалення системи освіти є першочерговим. Освітні реформи 60-80 рр. привели до помітних зрушень у бік удосконалення діяльності систем освіти, зокрема професійної в країнах Європи. Саме тому звернення до успішного досвіду функціонування систем профосвіти є принципово важливим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед вітчизняних вчених, яка займалися безпосередньо проблемами загальної та професійної освіти слід відмітити Л.Ц.Ваховського, П.Б.Джуринського, І.Д.Беха, Е.Ісмаїлова, З.Н.Курлянд. Проблемами порівняльної педагогіки займаються такі вчені як Н.Лавриченко, Л.Пуховська, А.Сбруєва, В.Кларін. Різні аспекти професійної освіти європейських країн висвітлені у працях Н. Абашкіної (дуальна система професійної освіти Німеччини), М. М'ясковського (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.Локшиної (структурна організація профільної школи в Австрії). Теоретичні та практичні розробки в сфері організації професійної освіти виявлено в наукових працях австрійських та німецьких дослідників: О. Ахс, К. Воль, М. Краузе. Однак аналіз останніх досліджень свідчить про те, що проблема ефективного функціонування системи професійної освіти сучасної Австрії на даному етапі є недостатньо вивченою.

Мета статті – розкрити сутність дуальної професійної освіти Австрії на сучасному етапі та визначити чинники її ефективної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Австрійська система професійної освіти має довгий шлях становлення та вдосконалення. Загалом поворотним моментом в розвитку австрійської системи освіти можна вважати здобуття країною незалежності у 1955 році. На думку самих австрійців, найважливішим моментом для розвитку освітньої системи став 1962 рік, коли був прийнятий Закон про освіту [4], основні положення якого діють й сьогодні. Загалом схема розвитку австрійської системи професійної освіти характеризується поступовими змінами, які вибрала влада замість миттєвих революційних реформ. І саме такий підхід до перебудови системи професійної освіти приніс свої результати.

Постійна модернізація системи професійної освіти Австрії, розширення освітніх обмінів, необхідність збереження високого рівня якості промислових виробів та своєї частки світового ринку – примушували австрійську систему

професійної освіти постійно вдосконалюватись та перебудовуватись, поновлювати зміст та методи навчання.

Освітня політика австрійського уряду спрямована на отримання кожним громадянином професії (спеціальності) та підтримання високого професійного рівня впродовж всього життя.

Однією з найважливіших відмінностей системи професійної освіти, якою по праву пишається австрійське суспільство є дуальна освіта. Дуальна система – що означає поєднання теорії і практики – широко застосовується як під час оволодіння конкретними професіями, так і під час здобуття вищої професійної освіти. Навчальні плани та основні освітні акценти пристосовуються до вимог економіки, учні отримують освіту за фахом безпосередньо на виробництві, або ж повинні пройти повний практичний курс на виробництві. Завдяки спільним проектам між школами та економікою, напр., підготовка дипломних проектів чи проектів, що здійснюються в рамках проходження практики на фірмах, результати досліджень та розробок знаходять безпосереднє застосування на практиці. Від такої співпраці вииграють всі: підприємства отримують кваліфікованих, підготовлених безпосередньо на виробництві молодих спеціалістів, випускники професійних учбових закладів, де застосовується дана дуальна освіта – безцінний досвід та робочі місця.

Така комбінація розцінюється як зразкова на європейському рівні і є ключовим фактором для затвердження Австрії як країни, успішної в економічному плані. Іноземні інвестори особливо цінують високу кваліфікацію та фундаментальні базові знання австрійських працівників завдяки дуальності навчання в освітній сфері. [2]

Виробниче навчання (учнівство) або дуальна система навчання складається з тренування на виробництві (Lehrbetrieben) (де молоді люди отримують безпосередні практичні навички роботи за обраним фахом, вдосконалюють знання, отримані на теоретичних заняттях, знайомляться з новітніми технологіями та методами праці на підприємстві) та часткового навчання у професійній школі (Berufsschulen) (яка дає учням науково-теоретичне підґрунтя майбутнього фаху та готує до оволодіння обраною спеціальністю на виробництві). Приблизно 80% часу учні проводять на підприємстві, здобуваючи практичні навички та 20% часу відводиться на вивчення теоретичного матеріалу. Термін навчання – від двох до чотирьох років.

При дуальній системі освіти самі підприємства беруть безпосередню участь у підготовці кваліфікованих молодих працівників, активно визначають вектор спрямованості навчання майбутніх працівників, забезпечують майбутніми кваліфікованими кадрами різні сектори економіки країни.

Учні отримують невелику грошову винагороду – стипендію, яку виплачують стажерам за використання їх праці підприємства.

Фінансується дуальна освіта завдяки наступному механізму: підприємства бере на себе витрати по навчанню учнів та виплачує їм щомісячну стипендію, а держава фінансує учбові заклади, які дають учням теоретичні знання.

По закінченню навчального закладу з дуальною системою освіти учень гарантовано отримує робоче місце на підприємстві, де він проходив виробниче навчання, звісно ж при умові його академічної успішності.

Така злагоджена взаємодія різних ланок освіти дозволяє стверджувати про ефективність дуальної системи професійного навчання як ланки освітньої системи Австрії взагалі.

Пропонуємо розглянути головні чинники ефективності австрійської дуальної системи освіти.

Перш за все, це - 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).

Тісна взаємодія між економікою та сферою освіти, що забезпечує актуальність випускників мережі професійних закладів на ринку праці також є проявом ефективної діяльності дуальної освітньої системи. [2]

Вище наведені дані чітко демонструють ефективність системи дуальної освіти Австрії в контексті економічної та політичної стабільності країни.

Висновки. Аналіз проблеми дуальної освіти Австрії на сучасному етапі свідчить про ефективність діяльності цієї системи в контексті економічних та політичних перетворень в країні. Такий підхід у підготовці кваліфікованих працівників є не тільки запорукою стабільного розвитку виробництва та економіки країни в цілому, але й гарантією працевлаштування випускників професійних навчальних закладів з дуальною системою навчання. Ефективність діяльності системи дуальної професійної освіти Австрії базується на тісній взаємодії між учбовими закладами, що дають теоретичні знання та підприємствами, які дають змогу застосовувати отриману інформацію на практиці, засвоїти теоретичний матеріал, здобутий у стінах навчального закладу, безпосередньо на виробництві; між економікою та освітою, соціальному партнерстві організацій, що відповідають за різні сфери життя суспільства.

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.
7. Henning Pätzold. Berufsschule und Betrieb als Lernorte im dualen System. – Technische Universität Kaiserslautern, Fachgebiet Sozialwissenschaften, Fachbereich Pädagogik. Sommersemester, 2006. – S. 19.
8. Herbert Baumann u.a. Wirtschaftslehre für berufsbildende Schulen in Rheinland-Pfalz. – Köln-München: Stamm-Verlag, 1989. – S. 250.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА**Рашидов С.**

*доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ВУНУ
им.В.Даля*

УДК 37.035:172.15**О ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ
ОБЩЕСТВЕ**

Статья посвящена анализу понятия «патриотизм» и некоторым теоретическим и методологическим аспектам воспитания патриотизма в полиэтническом обществе.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, полиэтническое общество.

Рашидов С.

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки СУНУ ім. В. Даля

**ПРО ВИХОВАННЯ ПАТРИОТИЗМУ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ
СУСПІЛЬСТВІ**

Стаття присвячена аналізу поняття «патріотизм» і деяким теоретичним і методологічним аспектам виховання патріотизму в поліетнічному суспільстві.

Ключові слова: виховання, патріотизм, поліетнічне суспільство.

Rashidov Sejfulla

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Pedagogy Chair, V. Dal.
Eastern-Ukrainian National University*

ON TEACHING PATRIOTISM IN THE POLY-ETHNIC SOCIETY

The article is devoted to the analysis of the notion “patriotism” and some theoretic and methodological aspects of teaching patriotism in the poly-ethnic society.

Key words: education, patriotism, poly-ethnic society.

Актуальность проблемы. Негативные тенденции в социально-экономической, политической системе нашего государства продолжают сопровождаться деструктивными изменениями в духовной сфере общества и сознании ее граждан: широкое распространение получили равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, агрессия, неуважительное отношение к государству и социальным институтам. Резко снизилось воспитательное воздействие на молодежь культуры, образования и общественных организаций как важнейших институтов формирования патриотизма. Киберпространство, в которую погружаются молодые люди, также играет негативную роль в отношении молодежи к патриотизму, гражданственности,

любви к Родине. Вместе с тем, терминологическая путаница в научно-публицистической литературе и в государственных нормативных документах вносят затруднения в работу педагогов-практиков по формированию патриотизма как ценности гражданского общества.

Воспитание патриотизма призвано дать новый импульс эффективному функционированию институтов гражданского общества. Поэтому дальнейшая разработка теоретических основ и методологических подходов к организации патриотического воспитания молодежи в полиэтничном обществе является актуальной задачей.

Анализ исследований и публикаций. Воспитание патриотических чувств граждан и подданных находился в центре внимания ученых и государственных деятелей еще в древних государствах. И хотя само понятие «патриотизм» возникло значительно позже, с началом формирования новых буржуазных государственных формирований, древние философы, задумываясь над человеческой жизнью, над человеческой сущностью, построением государства, так или иначе затрагивали вопросы, связанные с патриотизмом как моральной и социально-политической качества. Идея патриотизма в последнее время была подвергнута тщательнейшей ревизии, вплоть до полной замены его смысла политическими и религиозными идеологиями. Сегодня патриотами называют себя и фашисты, и националисты, и радикалы, и фундаменталисты. Нередко сегодня патриотизм сводят к идеям национализма, национальной исключительности, возвеличивания достижений культуры какой-либо отдельной нации или народности. К примеру, главным лозунгом молодежного Всеукраинского общественного объединения социал-националистов «Патриот Украины» является «Нация превыше всего» [1]. Подобная постановка вопроса, безусловно, несовместима с чувством патриотизма, которое должно соотноситься с пониманием значимости социально-политических, правовых, экономических и культурных достижений всех народов, населяющих Украину. Кроме того, патриотические чувства и идеи только тогда нравственно возвышают народ и человека, когда сопряжены с уважением к народам других стран и не трансформируются в психологию национальной исключительности. Еще Гельвеций писал: «Добродетели цивилизованного человека - любовь к справедливости и к родине» [2, с. 259]. К. Ушинский, развивая принцип народности в воспитании, наряду с воспитанием гуманности, трудолюбия, ответственности особо подчеркивал важность воспитания у детей любви к Родине: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к родине, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к человеку и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [3, с. 160].

В современной науке существует проблема множественности дефиниций и неоднозначного понимания сущности патриотизма. В научной и публицистической литературе выделяют патриотизм истинный, ложный, местнический, псевдопатриотизм, социокультурный патриотизм, пацифистский патриотизм, гражданский патриотизм, христианский (или православный) патриотизм, национал-патриотизм, советский патриотизм, этнонациональный патриотизм и т. д. В качестве примера воспользуемся теоретическими разработками О. Вишневого, которой пишет о трех разновидностях патриотизма. 1. Этнический патриотизм, основанный на чувстве собственной причастности к своему народу, на любви к родной культуре, к собственной истории и т. д. Этот патриотизм закладывается природой как ощущение родо-видовых признаков народа, является врожденным и имеет решающее значение. 2. Территориальный патриотизм - основан на любви к тому месту на земле, ландшафту, климату и т. д., где человек родился. 3. Государственнический патриотизм, главной целью которого является развитие в наших детях государственного мировоззрения и государственного чувства - того высшего патриотизма, основанного на государственной идеологии и связан с понятием гражданственности [4, с. 270].

Первым, кто более или менее четко определил понятие «патриотизм» был Владимир Даль, который трактовал его как «любовь к родине». «Патриот» по Далю – «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнелюб, отечественник или отчизник» [5].

Поскольку патриотизм рассматривается учеными не только как моральный, но и как политический принцип, обратимся к политологическому энциклопедическому словарю: «Патриот (от греч. - земляк, соотечественник) - лицо, подчиняющее свою жизнь интересам Отечества». «Патриотизм - эмоциональное отношение к Родине, выражающееся в готовности служить ей и защищать ее от врагов» [6, с.247] .

Философское толкование данного понятия следующее: «Патриотизм (от греч . *Patris* - отечество) - нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, преданность ей, гордость за ее прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины» [7, с . 205].

В современной отечественной педагогической науке многогранными аспектами патриотического воспитания занимаются И. Бех, Ю. Завалевский, П. Игнатенко, А. Сухомлинская, К. Черная и другие. За последние годы отдельные аспекты этой проблемы исследовались в диссертационных работах В. Коваля, А. Красовской, П. Онищука, И. Охрименко, Р. Петронговского и др. Н. Косарева уверена, что воспитать гражданина - это подготовить подрастающее поколение к участию в

решении сегодняшних и перспективных задач государства, к управлению им и выполнению функций труженика и хозяина, руководителя и исполнителя, общественного деятеля и защитника Отечества. Выполнить эту задачу - значит сформировать у молодого человека комплекс личностных качеств и черт характера, являющиеся основой специфического способа мышления и побудительной силой повседневных действий, поступков, поведения [8, с. 38]. К. Черная считает, что важным качеством украинского патриотизма должно быть забота о благе народа, содействие становлению и утверждению Украины как правового, демократического, социального государства, готовность отстаивать независимость Родины [9]. Л. Дудко замечает, что патриотизм является одним из самых глубоких гражданских чувств, главным содержанием которого является любовь к Родине, родному краю, преданность своему народу, гордость за достижения национальной культуры, самосознания, народной духовности [10, с. 51]. Несмотря на различные аспекты патриотизма, его сущность определяют следующие, общие для всех точек зрения, признаки:

- чувство любви и верности своей Родине, народу;
- готовность защищать Отечество, подчинять свои интересы интересам страны и народа;
- созидательный характер деятельности каждого человека на благо своей страны, народа;
- готовность к самопожертвованию во имя Отечества и народа.

Проблемными вопросами в нашем исследовании определены: содержание понятия «патриотизм» и теоретико-методологические основы воспитания патриотизма в полиэтничном обществе.

Целью статьи является изучение теоретических и методологических основ воспитания патриотизма в полиэтничном обществе.

Изложение основного материала исследования. Патриотическое воспитание - это процесс формирования особого ценностного сознания и поведения личности, содержанием которых является благо Отечества и народа. Таким образом, можно отметить, что категория патриотизм - понятие сложное и многоплановое. Исходя из приведенных выше воззрений на категорию патриотизма, выведем определение. В узком смысле патриотизм - это характеристика любви человека к своей Родине, готовности к самопожертвованию ради нее. В широком смысле патриотизм - это духовное качество человека, составляющее суть его мировоззрения, его гражданских позиций, отражающее позитивное социальное отношение индивида к Родине, Отчизне.

На индивидуальном уровне патриотизм выступает как качественная характеристика личности, выражающаяся в его нравственных идеалах, в

поступках и в деятельности человека. На уровне общественного сознания патриотизм может проявляться в коллективных чувствах, оценках, в его отношении к истории, культуре, политической системе и фундаментальным ценностям.

Цель патриотического воспитания - развитие социальной активности и гражданской ответственности, формирование личности, обладающей качествами, способными проявить их в интересах не только государства, обеспечения его интересов и устойчивого развития, но и защита личных прав и свобод.

Ценностными характеристиками патриотизма можно назвать следующие. Он, во-первых, представляет собой ценность потому, что есть не только сущее, но и должное, политико-правовое начало, сознательно или бессознательно признаваемое большинством людей. Во-вторых, патриотизм, будучи всецело нравственной, активно и благотворно воздействует на духовный мир человека, определяет его активное поведение во всех сферах жизни. В-третьих, благодаря патриотизму обеспечивается гражданская солидарность людей. В месте с тем, многие элементы патриотизма несут в себе одновременно и конструктивный и деструктивный аспекты.

В качестве основных проблем патриотического воспитания молодежи в полиэтнической Украине можно выделить:

- перманентный кризис украинского общества вообще и кризис в системе образования в частности;
- коррупция в высших учебных заведениях;
- «карманный» (у администрации) характер вузовских органов студенческого самоуправления;
- отсутствие доверия у студентов к администрации вузов и преподавателям;
- отсутствие реального студенческого самоуправления и механизмов влияния на политику университетов;
- слабость и аморфность организационных структур студенческого самоуправления;
- финансовая зависимость студенческого самоуправления от администрации вуза;
- зависимость студенческих молодежных организаций от политических партий, а также использование политическими силами студенческого сообщества для реализации своих политических интересов или электората перед выборами;
- «отчуждение» студенческого самоуправления от управления, формирования и реализации вузовской политики;

– незаинтересованность администрации вузов в существовании эффективных органов студенческого самоуправления, влияющих на политику вуза;

- раздуваемые СМИ националистические и ксенофобские настроения среди молодежи;

- неэффективная работа по воспитанию иностранных студентов.

Сложности в воспитании патриотизма в нашей стране связаны с тем, что культурно-исторически Украина оказалась разделенной на две части, у каждой из которых своя историческая память и политическая культура (даже геополитические интересы), свои герои и памятные даты, свои праздники и традиции. Вот характерная позиция студента-львовянина, высказанная им в адрес коллеги с восточной Украины в ходе обсуждения интервью проректора по воспитательной работе Львовского университета имени Ивана Франко: «А о чем спорить? Мы - не православные, мы - не русские, мы против вас воевали, нам не нужно знать, что вы о нас думаете, мы на вас не нападали, мы вас не освобождали, мы вам коммунизм не строили. Я хочу, чтобы ты оставил меня в покое. Я хочу спорить с людьми, принадлежащими к моему миру. Ты к нему не принадлежишь, ни твоя вера, ни твой язык, ни твоя исключительность... Ты - чужой» [11].

В ментальном и идеологическом разрушении страны громадную роль играют политики (один только пример, 9 мая 2010 г. в Луганске открыли памятник жертвам ОУН-УПА) и, к великому нашему сожалению, интеллигенция (Вспомним Н. Бердяева, который считал, что интеллигенция может быть носителем Христа и Антихриста). Философ А.Ф. Лосев писал: «Родина ... не есть только территория, она не есть только национальность, она не есть только социальная жизнь. Родина есть Родина. Я знаю, что это нечто большое, великое, нечеловеческое; я знаю, что это что-то прекрасное, желанное и возвышающее» [12, с. 150]. Воспитание патриотизма в полиэтничном обществе, включающее в себя социальные, функциональные, организационные и другие аспекты, должно иметь гуманистическую направленность: толерантность, уважение прав и свобод человека, интернационализм, веротерпимость и т. д.

Основная идея системы патриотического воспитания Украины в соответствии с Концепцией национально-патриотического воспитания молодежи заключается в мотивации общественной активности молодого поколения: «Патриотическое воспитание ... представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства любви к Украине, готовности к выполнению гражданских и конституционных обязанностей. Патриотическое воспитание включает в себя социальные, целевые,

функціональні, організаційні та інші аспекти, володіє високим рівнем комплексності, то єсть охоплює своїм впливом все покоління, пронизує всі сторони життя: соціальну-економічну, політичну, духовну, правову, педагогічну, опирається на освіту, культуру, історію, державу, право» [13].

Опыт западных демократических государств показывает, что патриотическое воспитание в полиэтнических странах занимает значительное место. США являются ярким примером этого. В США, к примеру, быть не патриотом считается дурным тоном. Патриотизм американцев – это уникальное явление. Исследование, проведенное в США и Европе, показало, что американцы испытывают наибольшее чувство гордости от того, что они американцы. 96% жителей США заявили, что они «горды» или «очень горды» быть американцами. Опрос, проведенный службой Gallup, дал следующие результаты: 72% американцев считают себя «большими» или «очень большими» патриотами Америки; 22% заявляют, что они не очень патриотичны; девять из десяти американцев испытывают чувство гордости, когда звучит мелодия гимна страны. Незначительное количество опрошенных - 5% - утверждают, что они вовсе не являются американскими патриотами. Самыми любимыми символами США были названы (в порядке уменьшения популярности): американский флаг, статуя Свободы, государственный гимн, белоголовый орел. Американский флаг везде и всюду: на каждом ресторане, отеле, на рабочем месте у фермера, на одежде и т.д. В результате вся страна расцвечена звездно-полосатыми флагами. Всю школьную программу, начиная с детского сада и кончая двенадцатым классом, пронизывает весьма разрозненный и зачастую противоречивый набор тем, целей, методов контроля, национальной символики и отрывков из художественных произведений. «Гражданственность и демократия - два слова, наиболее часто звучащие в американской школе. Эти два термина широко используются для оправдания всевозможных убеждений, ценностей и обычаев... Чествование национальных героев и событий, изучение Декларации независимости, конституции, Билля о правах и истории Соединенных Штатов являются наиболее типичными методами, которые используются для воспитания патриотизма и развития критического мышления в США» [14]. И все-таки некоторые считают, что этого недостаточно и что учащиеся должны лучше знать свою историю и традиции, при этом желательно подходить к изучению данных понятий творчески и осмысленно.

Американцы себя националистами не считают: это объясняется тем, что США никогда не были страной монолитной в этническом смысле - ее всегда населяли представители десятков и сотен народов, относящихся к

различным расам, исповедующим разные религии и т.д. В случае гражданства США всегда уместно говорить: «американец украинского происхождения», «американец польского происхождения» и т. д. А вот предположение, что «с развитием государственного самосознания обычным станет употребление словосочетаний «украинец русского происхождения», «украинец еврейского происхождения», представляется неудовлетворительным [15, с. 274].

Патриотическое воспитание предполагает информационное обеспечение - целенаправленное и творческое использование позитивных возможностей идей патриотизма в в средствах массовой информации, преодоление при этом сложившихся стереотипов и комплексов негативного плана; противодействие всем попыткам дискредитации, девальвации патриотических ценностей в средствах массовой информации, литературе и искусстве. Патриотическое воспитание молодежи в полиэтническом обществе, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность социальных и государственных институтов: политических партий, учреждений образования, религиозных и культурно-национальных организаций. Приоритет общественного, государственного в патриотизме - это не ограничение, а условие индивидуальной свободы и развития гражданского общества.

Выводы. Делая краткие выводы по такому непростому вопросу как патриотическое воспитание молодежи в полиэтническом обществе следует подчеркнуть, что в полиэтническом обществе (каковым является Украина) система патриотического воспитания должна включать в себя уровни и этнической, и государственной идентификации, но при условии признания самоценности личности, и её ответственности за толерантное сосуществование представителей разных этносов (гражданский патриотизм). Еще одна сторона проблемы. Как сделать патриотами Украины студентов-иностранцев, количество которых в вузах нашей страны с каждым годом возрастает? Мониторинг вузов Украины свидетельствует, что в этом плане (а также в плане адаптации иностранцев к ценностям и культуре Украины) практически ничего не делается, нет министерской программы или концепции. А между тем националистические и ксенофобские настроения в среде молодежи, в том числе и в студенческой, неуклонно возрастают. Это проблема для серьезных научно-практических исследований, нуждающаяся в усилиях как со стороны государства, образовательных учреждений, так и со стороны научного сообщества.

Литература

1. «Патріот України» – революційний авангард українського соціал-націоналістичного руху. – [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.patriotukr.org.ua
2. Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании // Хрестоматия по истории педагогики / Сост. Пискунов А.И. – М.: Просвещение, 1971.
3. Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 2 т. – Т.2. – М. – Л., 1948.
4. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К., Знання, 2008. – 566 с.
5. [Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка](#) [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://vidahl.agava.ru/P142.HTM#24228>
6. Политология: Энциклопедический словарь / Общ. ред. и сост.: Ю.И. Аверьянов. – М. – 1993. – 431с.
7. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987.
8. Косарева Н. І. Особливості громадянського виховання студентської молоді // Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства: збірник наукових статей (19-21 травня 1998 року, м. Черкаси).
9. Чорна К.І. Особистісно зорієнтована система громадянського виховання школярів [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://edu.ukrsat.com/meeting/forum2/7.shtml>
10. Дудко Л.А. Громадянське виховання студентської молоді: практика, пошуки, проблеми // Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства: збірник наукових статей (19-21 травня 1998 року, м. Черкаси).
11. Звенислава Мамчур-Калинець: Насильно студентів патріотами ми не зробимо 30.10.2011 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://zaxid.net/home/showSingleNews.do?zvenislava_mamchurkalinets_nasilno_students_v_patriotami_mi_ne_zrobimo&objectId=1239382.
12. Лосев А.Ф. Родина //Патриотизм: общероссийский и национальный. - М., 1996.
13. Концепція національно-патріотичного виховання молоді [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.kinu.gov.ua/sport/control/uk/pufalisri/article7artid=99794&catid=9426>
14. . Зевин Дж. Культура противоречий [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.ug.ru/issue/?action=topic&toid=11334>
15. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К., Знання, 2008. – 566 с.

Науменко С.

кандидат педагогічних наук, виконуючий обов'язки завідувача науково-організаційного відділу Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, старший науковий співробітник лабораторії оцінювання якості освіти

УДК 373.5.091.26:91]:37.091.33-027.22:001.891

ПРАКТИЧНІ РОБОТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 6–7 КЛАСІВ З ГЕОГРАФІЇ

У статті розкрито зміст поняття «практична робота», охарактеризовано дві групи практичних робіт, описано методiku використання практичних робіт як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів. Розкрито зміст практичних робіт у чинній програмі з географії для 6 і 7 класів та в програмі, що буде впроваджена в 2014/15 навчальному році. Проаналізовано зміст практичних робіт у діючих підручниках з географії для 6 і 7 класів.

Ключові слова: моніторинг, педагогічний моніторинг, моніторинг навчальних досягнень учнів, контроль, оцінювання, форми контролю, інструмент реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів, практична робота, навчальна практична робота, підсумкова практична робота.

Науменко С.

кандидат педагогических наук, исполняющий обязанности заведующего научно-организационного отдела Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, старший научный сотрудник лаборатории оценивания качества образования

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 6-7 КЛАССОВ ПО ГЕОГРАФИИ

В статье раскрыто содержание понятия «практическая работа», охарактеризованы две группы практических работ, описана методика использования практических работ как инструмента реализации мониторинга учебных достижений учащихся. Раскрыто содержание практических работ в действующей программе по географии для 6 и 7 классов и в программе, которая будет внедрена в 2014/15 учебном году. Проанализировано содержание практических работ в действующих учебниках по географии для 6 и 7 классов.

Ключевые слова: мониторинг, педагогический мониторинг, мониторинг знаний учащихся, контроль, оценка, формы контроля, инструмент реализации мониторинга учебных достижений учащихся,

практическая работа, учебная практическая работа, итоговая практическая работа.

Naumenko S.

candidate of pedagogical sciences, Acting Head of the Science-Organization Department in the Institute of Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, evaluation the quality of education laboratory Senior Researcher

PRACTICAL WORKS AS A TOOL FOR MONITORING THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS GRADES 6-7 IN GEOGRAPHY

This article reveals the concept of "practical work" as well describes two groups of practical work and technique of practical work usage as a tool of monitoring student achievements described too. The content of practical work in the current program in geography for grades 6 and 7 and the program that will be implemented in the 2014/15 academic year is revealed. The content of practical work in current textbooks on geography for 6th and 7th grades has been analyzed.

Key words: *monitoring, pedagogical monitoring, monitoring of student achievements, monitoring, evaluation, form of controls, instrument for monitoring implementation of student achievements, practical work, training practical work, final practical work.*

This article reveals the concept of «monitoring of student achievements», «monitoring implementation tools of student achievements», «practical work». Thus, monitoring of student achievements is systematic observation of the student achievements as well prediction and improvement of this state. It is done by means of monitoring and evaluation. However, unlike the control and evaluation monitoring implements feedback in the educational process so that you can react on time and adjust it if necessary. Tools of monitoring student achievements are forms of control of their academic achievements. One of the forms of the control and monitoring implementation tool of student achievements is practical work.

Practical work on geography lessons is a way of developing abilities and skills of students in performance of tasks technology with Atlas, contour maps, statistical data directories. Practical works help students to consolidate the theoretical material and induce them to compare objects of nature.

Have been described two groups of practical work. They are training and final.

During the execution of training practical work students master some method of academic work. For example, they learn to solve tasks by using different scales as well determine the geographic coordinates on a geographical map, geographic coordinates of the extreme points. They also learn to determine the length of the continent and build graphs of air temperature and so on.

Final practical work is usually carried out after a series of training practical work to test the skills and abilities of students and its future development. The content of the final work are largely descriptions or characteristics of geographic features, natural components, natural systems and so on. For example: "Making comparative characteristics of altitudinal zonality in different parts of the Cordillera," "Comparison of landscapes in different sectors of the same natural area." The method of use of practical work as a tool of monitoring student achievements described

One of the conditions for the use of practical work as a tool for monitoring the implementation of student achievements is to hold a "work on the bugs." after their execution During this "work" every student should understand the causes of his errors. For the purpose of monitoring student achievements is to identify specific student achievement in each separate subject and tracking their level of growth.

The content of practical work in the current program in geography for 5-9 grades of secondary schools and the geography program that will be implemented in the 2014/15 academic years is revealed.

Analysis of these two programs has shown that the new programs of work have a more practical focus, as evidenced by their names. For example: «By using of maps to determine the absolute and relative altitude", "definitions the types of climates by using of climatic charts" and so on. Thus, according to the current curriculum in Grade 6 during the course "General Geography" students perform fourteen practical works and in 7th grade during the study course "The geography of continents and oceans they perform twelve practical works. According to the new curriculum in the 6th grade students are proposed to perform nine practical works and conduct three research studies in the form of presentations or writings (essays), mini-projects, posters, works on the ground. In 7th grade fifteen practical works and conducting of 10 studies are provided.

It has been revealed during the analysis of existing textbooks on geography for grades 6 and 7 that practical work in them placed under the rubric named "practical tasks" and "practical work". Their content is fully matches with the content of practical work specified by the current curriculum in geography. However, their amount corresponds in the textbook of Kobernika S. and R. Kovalenko only.

Thereby, practical work is an instrument of student achievements monitoring. After all, by using them the teacher can determine the level of academic achievements as well competence of students and based on data obtained one are able to intervene in the learning process to improve its quality.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Нині в Україні проблема якості освіти – «національний пріоритет і передумова

національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту» [10].

Моніторинг є одним із засобів управління якістю освіти та інструментом її удосконалення і поліпшення. Він являє собою систему збирання, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних основних тенденцій розвитку освіти та розроблення науково-аргументованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі.

Педагогічний моніторинг – це систематичне безперервне контролююче відстеження якісних результатів навчання, виховання й розвитку учнів у системі «вчитель-учень». До його складу входить моніторинг навчальних досягнень учнів, який передбачає систематичне спостереження за станом навчальних досягнень учнів, прогнозування і вдосконалення цього стану. Моніторинг навчальних досягнень учнів здійснюється завдяки контролю й оцінюванню. Проте, на відміну від контролю й оцінювання, він реалізує зворотній зв'язок у навчальному процесі, що дає змогу оперативно реагувати і в разі потреби його коригувати. Інструментарієм реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є форми контролю їхніх навчальних досягнень. Однією із форм контролю та інструментом реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є практичні роботи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теорію освітнього моніторингу і напрями його впровадження у навчальних закладах розкрито у працях Г. Азгальдова, О. Ануфрієвої, Г. Гунти, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, В. Кальней, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, А. Майорова, В. Олійника, Е. Райхмана, С. Шишова та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити методику використання практичних робіт як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листопада 2011 р., географічний компонент входить до складу освітньої галузі «Природознавство» [6]. Одним із завдань цієї галузі є набуття учнями досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу. Це завдання реалізується за допомогою практичних робіт, що використовуються на уроках географії.

Як вважає С. Кобернік, **практична робота** – це «засіб формування вмінь і навичок учнів у технології виконання завдань з картами атласів, контурними картами, статистичним матеріалом, довідниками [8, с. 48]». Практичні роботи допомагають учням закріпити теоретичний матеріал та

змушують їх порівнювати об'єкти природи. Їх поділяють на навчальні (тренувальні) й підсумкові.

Під час виконання *навчальних (тренувальних) практичних робіт* учні опановують якийсь прийом навчальної роботи. Наприклад, вчать розв'язувати задачі з використанням різних видів масштабів, визначати географічні координати за географічною картою та географічні координати крайніх точок і протяжність материка, будувати графіки зміни температури повітря тощо.

Підсумкові практичні роботи зазвичай проводяться після виконання серії тренувальних практичних робіт для перевірки сформованості умінь і навичок в учнів та їх подальшого розвитку. За змістом підсумкові роботи здебільшого являють собою складання описів або характеристик географічних об'єктів, компонентів природи, природних комплексів тощо. Наприклад: «Складання порівняльної характеристики висотної поясності у різних частинах Кордильєр»; «Порівняльна характеристика ландшафтів у різних секторах однієї природної зони».

Відповідно до чинної навчальної програми з географії [4] у 6 класі під час вивчення курсу «Загальна географія» учні виконують 14 практичних робіт, у 7 класі у процесі опрацювання курсу «Географія материків і океанів» – 12 практичних робіт. Розглянемо розподіл практичних робіт по класах.

У 6 класі: практична робота № 1. «Спостереження за висотою Сонця над горизонтом, погодою, сезонними змінами в природі» (виконується під час опрацювання теми «Вступ»); № 2. «Складання таблиці «Етапи географічного пізнання Землі» (розділ I «Географічне пізнання Землі»); № 3. «Розв'язування задач по переведенню числового масштабу в іменованій» (тема «Способи зображення Землі» розділу II «Земля на плані та карті»); № 4. «Визначення масштабів планів та карт за даними про відстані на місцевості та відрізками на карті, що відповідають цим відстаням» (тема «Способи зображення Землі» розділу II «Земля на плані та карті»); № 5. «Визначення географічних координат та відстаней за географічною картою» (тема «Градусна сітка Землі. Географічні координати точок» розділу II); № 6. «Встановлення взаємозв'язків між будовою земної кори та формами рельєфу, визначення їх геологічного часу» (тема «Літосфера» розділу III «Географічна оболонка та її складові»); № 7. Позначення і підписування на контурній карті найбільших літосферних плит, сейсмічних поясів, вулканів, гір, рівнин» (тема «Літосфера» розділу III «Географічна оболонка та її складові»); № 8. «Спостереження за погодою і опрацювання зібраних матеріалів: складання графіка температур, діаграми хмарності й опадів, рози вітрів, опис погоди» (тема «Атмосфера» розділу III); № 9. «Опис одного з головних типів

клімату за кліматичними картами» (тема «Атмосфера» розділу III); № 10. «Позначення на контурній карті гідрологічних об'єктів» (тема «Гідросфера» розділу III); № 11. «Складання порівняльної характеристики водних об'єктів (за вибором)» (тема «Гідросфера» розділу III); № 12. «Визначення за картою географічного положення, напрямку течії та найбільших приток однієї з річкових систем світу (за вибором)» (тема «Гідросфера» розділу III); № 13. «Ознайомлення з компонентами природи своєї місцевості, виявлення взаємозв'язків між ними» (тема «Географічна оболонка» розділу III); № 14. «Позначення на контурній карті кордонів найбільших держав та їх столиць на всіх материках» (тема «Народи і держави» розділу IV «Земля — планета людей») [4].

У 7 класі: практичні роботи № 1–4. «Аналіз тематичних карт (часових поясів, будови земної кори, кліматичних поясів і областей, географічних поясів і природних зон) з метою виявлення основних географічних закономірностей» (виконуються під час опрацювання теми «Вступ»); № 5. «Нанесення на контурну карту географічної номенклатури Світового океану» (розділ I «Океани»); № 6. «Складання комплексної порівняльної характеристики двох океанів (за вибором)» (розділ I «Океани»); № 7. Визначення географічних координат крайніх точок Африки» (тема «Африка» розділу II «Материки»); № 8. «Позначення на контурній карті назв основних географічних об'єктів материка» (теми «Африка», «Австралія», «Південна Америка», «Антарктида», «Північна Америка», «Євразія» розділу II); № 9. «Складання порівняльної характеристики двох природних зон Африки (за вибором)» (тема «Африка» розділу II); № 10. «Складання комплексної характеристики однієї з річок материка (за типовим планом)» (тема «Північна Америка» розділу II); № 11. «Виявлення відмінностей кліматичних областей помірного поясу на основі аналізу кліматичних карт і діаграм» (тема «Євразія» розділу II); № 12. «Визначення основних видів забруднення навколишнього середовища та встановлення джерел їх надходження» (розділ III «Земля — наш спільний дім») [4].

Оскільки в 7 класі практична робота № 8 виконується протягом вивчення 6 тем, то насправді учні виконують не 12, а 17 практичних робіт.

Згідно із Навчальною програмою з географії для учнів 6–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [5], що розроблена на основі положень Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) і поетапно впроваджуватиметься з 2014/15 н.р., учні, вивчаючи курси «Загальна географія» (6 клас) і «Географія материків та океанів» (7 клас), мають не тільки виконувати практичні роботи, з яких дві оцінюються обов'язково кожного півроку, а й проводити наукові дослідження, що в пояснювальній записці називаються творчими

завданнями. Проводячи наукові географічні дослідження, учні мають продемонструвати вміння і навички, притаманні цьому виду роботи, а саме: виділяти проблемні питання та гіпотези, планувати дослідження, аналізувати і тлумачити процес дослідження, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та формулювати висновки. Для презентації таких досліджень учні можуть використовувати прості схеми, діаграми, розрахунки, міні-проекти, есе.

За новою навчальною програмою в 6 класі учням пропонується виконати 9 практичних робіт, 4 з яких (№ 2, 5, 7, 8) оцінюються обов'язково, решта – на вибір учителя, і провести 3 наукових дослідження у формі презентацій, творів (есе), міні-проектів, постерів, робіт на місцевості. У наукових дослідженнях можуть брати участь і члени родини учня [5]. Наведемо перелік практичних робіт.

У **6 класі**: практична робота № 1. «Розв'язування задач з використанням різних видів масштабу. Визначення масштабів планів та карт за даними про відстані на місцевості та відрізками на карті, що відповідають цим відстаням» (виконується під час опрацювання теми «Способи зображення Землі» розділу II «Земля на плані та карті»); № 2. «Визначення географічних координат за географічною картою» (тема «Географічні координати» розділу II); № 3. «Позначення на контурній карті рівнин, гір, вулканів суходолу та серединно-океанічних хребтів» (тема «Літосфера» розділу III «Оболонки Землі»); № 4. «Визначення за картами абсолютної і відносної висоти місцевості» (тема «Літосфера» розділу III «Оболонки Землі»); № 5. «Розв'язування задач на зміну температури повітря й атмосферного тиску з висотою, вологості» (тема «Атмосфера» розділу III); № 6. «Складання графіка зміни температури повітря, діаграм хмарності та опадів, рози вітрів, їх аналіз» (тема «Атмосфера» розділу III); № 7. «Позначення на контурній карті морів, протоку, затоку, островів; річок, озер, водоспадів» (тема «Гідросфера» розділу III); № 8. «Ознайомлення з одним з природних комплексів (ландшафтів) своєї місцевості (яру, річки, лісу, парку тощо), виявлення взаємозв'язків між його компонентами» (тема «Природні комплекси» розділу III); № 9. «Позначення на контурній карті кордонів найбільших держав та їх столиць» (тема «Держави світу» розділу IV «Планета людей») [5].

Дослідження № 1. «Аналіз стану повітря у своєму населеному пункті з використанням різних джерел інформації та власних спостережень» (виконується під час опрацювання теми «Атмосфера» розділу III «Оболонки Землі»); № 2. «Дослідити гідрологічні особливості найближчої місцевої водойми та її використання» (тема «Гідросфера» розділу III); № 3. «Розробка міні проекту з утилізації побутових відходів» (тема «Вплив людини на природу» розділу IV «Планета людей») [5].

За новою програмою в 7 класі передбачено виконання 15 практичних робіт, 4 з яких (№ 1, 5, 10, 13) є обов'язковими для оцінювання, і проведення 10 досліджень. Більшість практичних робіт виконується на основі використання різноманітних тематичних карт атласу та контурних карт.

У 7 класі: практична робота № 1. «Аналіз тектонічної, геологічної та фізичної карт світу: виявлення зв'язків між геологічною будовою, тектонічними структурами і формами рельєфу» (виконуються під час опрацювання теми «Головні особливості природи материків» розділу II «Материки»); № 2. «Визначення географічних координат крайніх точок та протяжності материка з півночі на південь та з заходу на схід Африки. Позначення на контурній карті назв основних географічних об'єктів материка» (тема «Африка» розділу II); № 3. «Нанесення об'єктів географічної номенклатури материка на контурну карту» (тема «Австралія та Океанія» розділу II); № 4. «Позначення географічних об'єктів материка на контурній карті» (тема «Південна Америка» розділу II); № 5. «Визначення типів клімату за кліматичними діаграмами» (тема «Південна Америка» розділу II); № 6. «Позначення географічних об'єктів материка на контурній карті» (тема «Антарктида» розділу II); № 7. «Позначення об'єктів географічної номенклатури материка на контурній карті» (тема «Північна Америка» розділу II); № 8. «Складання порівняльної характеристики висотної поясності у різних частинах Кордильєр» (тема «Північна Америка» розділу II); № 9. «Позначення об'єктів географічних номенклатури материка на контурній карті» (тема «Євразія» розділу II); № 10. «Визначення типів клімату у межах помірною кліматичного поясу за допомогою кліматодіаграм» (тема «Євразія» розділу II); № 11. «Порівняльна характеристика ландшафтів у різних секторах однієї природної зони» (тема «Євразія» розділу II); № 12. «Позначення географічних об'єктів та течій Тихого океану на контурній карті» (тема «Тихий океан» розділу III «Океани»); № 13. «Позначення географічних об'єктів і течій Атлантичного океану на контурній карті» (тема «Атлантичний океан» розділу III); № 14. «Складання лоції Індійського океану» (тема «Індійський океан» розділу III); № 15. «Позначення географічних об'єктів Північного Льодовитого океану на контурній карті» (тема «Північний Льодовитий океан» розділу III) [5].

Дослідження № 1. «Сучасні материки і океани – наслідок розходження літосферних плит» (виконується під час опрацювання теми «Материки та океани – великі природні комплекси географічної оболонки» розділу I «Загальні закономірності Землі»); № 2. «Ландшафти у минулому і тепер» (тема «Головні особливості природи материків» розділу II «Материки»); № 3. «Наслідки зміни природи Африки» (тема «Африка» розділу II); № 4.

«Виявлення причин формування ендемічних та реліктових видів тварин та рослин Австралії» (тема «Австралія та Океанія» розділу II); № 5. «Природні уніками Південної Америки» (тема «Південна Америка» розділу II); № 6. «Вплив південної полярної області на природні особливості Землі» (тема «Антарктида» розділу II); № 7. «Розробка та обґрунтування маршруту, що проходить через об'єкти Північної Америки, занесені до Списку природної спадщини ЮНЕСКО» (тема «Північна Америка» розділу II); № 8. «Здійснення уявної подорожі уздовж 50-ї паралелі. Виявлення природних закономірностей за маршрутом слідування, складання карти маршруту з позначенням країн та унікальних природних об'єктів» (тема «Євразія» розділу II); № 9. «Взаємодія Світового океану, атмосфери та суходолу, її наслідки» (тема «Головні особливості природи Світового океану» розділу III «Океани»); № 10. «Причини і наслідки забруднення Землі» (тема «Екологічні проблеми материків та океанів» розділу IV «Природа материків та океанів і людина») [5].

Отже, в новій програмі, що буде впроваджуватися з 2014/15 навчального року, практичні роботи мають більш практичне спрямування, про що свідчать їх назви. Наприклад: «Визначення за картами абсолютної і відносної висоти місцевості»; «Складання графіка зміни температури повітря, діаграм хмарності та опадів, рози вітрів, їх аналіз»; «Визначення... протяжності материка з півночі на південь та з заходу на схід...»; «Визначення типів клімату за кліматичними діаграмами» тощо.

Згідно із Листом Міністерства № 1/9-368 від 24 травня 2013 р. «Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» [9] та документом «Географія. Інструктивно-методичні рекомендації. Лист Міністерства № 1/9-426 від 01.06.2012 «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін» [3] у 2013/14 навчальному році основними підручниками, що можуть бути використані при вивченні курсів географії є:

у 6 класі: Географія. 6 кл. Пестушко В.Ю., Уварова Г.Ш. Генеза. 2006 [12]; Загальна географія. 6 кл. Бойко В.М., Міхелі С.В. Педагогічна преса. 2006 [2]; Географія. 6 кл. Скуратович О.Я. та ін. Педагогічна преса. 2006 [13]; Загальна географія. 6 кл. Булава Л.М., Мащенко О.М., Ільченко В.Р. Довкілля-К. 2006; Географія. 6 кл. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р. Навчальна книга. 2006;

у 7 класі: Географія материків і океанів. 7 кл. Бойко В.М., Міхелі С.В. Зодіак-ЕКО. 2007 [1]; Географія материків і океанів. 7 кл. Пестушко В.Ю., Уварова Г.Ш. Генеза. 2007 [11]; Географія материків і океанів. 7 кл. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р. Навчальна книга. 2007 [7].

Аналіз діючих підручників з географії для 6 і 7 класів [1; 2; 7; 11; 12; 13] показав, що в них вміщено практичні роботи. Їх зміст повністю відповідає змісту практичних робіт, визначених чинною навчальною програмою з географії для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [4]. Проте кількість практичних робіт відповідає лише в підручнику С. Коберніка і Р. Коваленка [7] (див. рис. 1). За програмою в 6 класі учні мають виконувати 14 практичних робіт, у 7 класі – 12, а точніше, як уже зазначалось, 17. У підручнику С. Коберніка і Р. Коваленка (7 клас) [7] 17 практичних робіт (див. рис. 1) об'єднано в 12 практичних завдань.

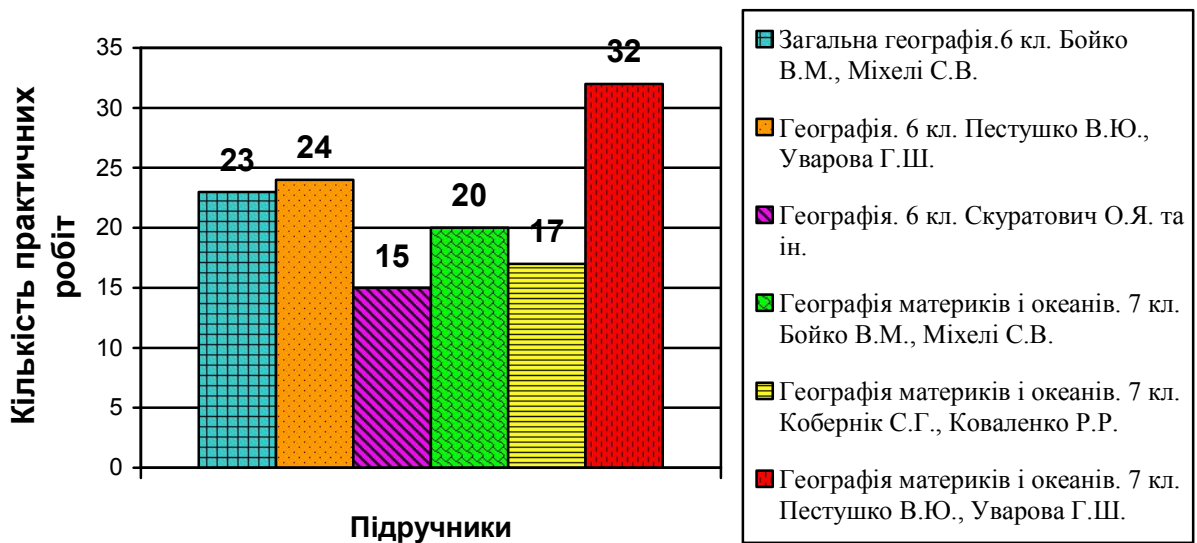


Рис. 1. Кількість практичних робіт у підручниках з географії для 6 і 7 класів

У підручниках В. Пестушко і Г. Уварової для 6 і 7 класів [11; 12] практичні роботи мають нумерацію 14 і 12 відповідно. Та насправді в цих підручниках міститься відповідно 24 і 32 практичні роботи (див. рис. 1). Адже у підручнику для 6 класу [12] практична робота № 6 – «Позначення і підписування на контурній карті найбільших літосферних плит, сейсмічних поясів, вулканів, гір, рівнин» – розподіляється на п'ять практичних робіт: «Позначення на контурній карті найбільших літосферних плит» (с. 76); «Позначення на контурній карті сейсмічних поясів і вулканів» (с. 85); «Позначення на контурній карті найбільших рівнин і плоскогір'їв» (с. 94); «Позначення на контурній карті гір» (с. 98); «Позначення на контурній карті хребтів в океані» (с. 100). Це саме спостерігається і в підручнику для 7 класу [11]. Практична робота № 5 – «Нанесення на контурну карту географічної номенклатури Світового океану» – охоплює 4 практичні роботи (за назвами океанів).

У підручниках О. Скуратовича, Р. Коваленка, Л. Круглик [13] та С. Коберніка і Р. Коваленка [7] практичні роботи розміщено під рубрикою

«Практичні завдання», у підручниках В. Бойка, С. Міхелі [1; 2] та В. Пестушко і Г. Уварової [11; 12] – під рубрикою «Практична робота».

В усіх зазначених підручниках, як і передбачено навчальною програмою, пропонуються навчальні (тренувальні) й підсумкові практичні роботи.

Висновки. Отже, географічні задачі є інструментом реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів. Адже за їх допомогою вчитель може визначити рівень навчальних досягнень і компетентність учнів та на основі здобутих даних втрутитися у навчальний процес, щоб підвищити його якість. Однією з умов використання практичних робіт як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є проведення після поточного чи тематичного оцінювання «роботи над помилками». Під час цієї «роботи» кожний учень має усвідомити причини виникнення своїх помилок. Адже метою моніторингу навчальних досягнень учнів є виявлення конкретних досягнень учнів з кожного предмета і слідкування за рівнем їх зростання.

Література

1. Бойко В. М. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К : Зодіак-ЕКО, 2007. – 288 с.
2. Бойко В. М. Загальна географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К : Пед. преса, 2006. – 272 с.
3. Географія. Інструктивно-методичні рекомендації. Лист Міністерства № 1/9-426 від 01.06.2012 «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.
4. Географія. Навчальні програми для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869429/
5. Географія для 6-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. [Навчальна програма для учнів 6–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869088/.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.
7. Кобернік С. Г. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] // С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – К. : Навч. кн., 2007. – 272 с.
8. Кобернік С. Г. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах : [навч.-метод.] посібник / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко,

- О. Я. Скуратович ; [за ред. С. Г. Коберніка]. – К. : Навчальна книга, 2005. – 319 с.
9. Лист Міністерства № 1/9-368 від 24.05.2013 «Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.
 10. Національна доктрина розвитку освіти (затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
 11. Пестушко В. Ю. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2007. – 288 с.
 12. Пестушко В. Ю. Загальна географія : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2006. – 240 с.
 13. Скуратович О. Я. Загальна географія : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / О. Я. Скуратович, Р. Р. Коваленко, Л. І. Круглик. – К. : Пед. преса, 2006. – 256 с.

Гончаренко О.

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

Кордонець О.

учитель вищої категорії Райгородоцької ЗОШ-Шст., керівник метод. об'єднання з предмету фізична культура

Гончаренко Г.

пошукувач Донбаського державного педагогічного університету

УДК 373.5.091.33-027.22 : 796

РІЗНОМАНІТНІСТЬ КОМПЕТЕНТНІСНИХ ПІДХОДІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті проаналізовані основні підходи при формуванні компетентності особистості молодшої людини в процесі позакласної спортивної роботи. Автори статті поняття компетентність розглянули як особистісну характеристику молодшої людини, яка повинна повністю реалізувати себе у житті, при цьому володіючи відповідними знаннями, вміннями, навичками, практичним досвідом та загальнолюдською культурою. Розроблений на основі компетентнісного підходу зміст позакласної роботи відкриває значні можливості для формування компетентностей особистості, підвищення якості і ефективності позакласної діяльності.

Ключові слова: компетентність особистості, навчально-виховний процес, позакласна спортивна робота.

Гончаренко О.

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

Кордонец О.

учитель высшей категории Райгородской ООШ-Шст., руководитель метод. объединения с предмета физическая культура

Гончаренко А.

соискатель Донбасского государственного педагогического университета

РАЗНООБРАЗИЕ КОМПЕТЕНТНЫХ ПОДХОДОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ С ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье проанализированы основные подходы при формировании компетентности личности молодого человека в процессе внеклассной спортивной работы. Авторы статьи понятие компетентность рассмотрели как личностную характеристику молодого человека, которая должна полностью реализовать себя в жизни, при этом владеть соответствующими знаниями, умениями, практическим опытом и общечеловеческой культурой. Компетентный подход позволяет раскрыть содержание внеклассной спортивной работы, открывает значительные возможности для формирования компетентностей личности, повышает качество и эффективность внеурочной педагогической работы.

Ключевые слова: компетентность личности, учебно-воспитательный процесс, внеклассная спортивная работа.

Goncharenko O.

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

Kordonets O.

Teacher of the Higher Category of Raigorodok Secondary Comprehensive School, Head of the Methodological Association at the subject of Physical training

Goncharenko A.

Co-searcher of Donbas State Pedagogical University

VARIETY OF COMPETENCE APPROACHES IN EXTRACURRICULAR PHYSICAL CULTURE ACTIVITIES

In the article there are analyzed the basic approaches in formation of competence of a personality of a young person in the process of extracurricular sport activities.

The authors of the article have viewed upon the notion of competence as a personal feature of a young man who should fully realize himself in his life having the appropriate knowledge, skills, capabilities, practical experience and common human culture. Developed on the basis of the competence approach the content of extracurricular activities opens the significant opportunities for the formation of individual competencies, improvement of the quality and effectiveness of extracurricular activities. There is proved the necessity of taking into account the new realities of modern life and of improving the existed components of the competence system and not only by means of strengthening the material-technical base and increasing the coverage of mass education services but by means of qualified modernizing the very process of extracurricular sport activities, their subject matter and organization.

Therefore, the very important and necessary task is to develop and implement new approaches into the extracurricular sport activities.

Key words: *competence of a personality, educational-teaching process, extracurricular sport activities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Нагальною проблемою у контексті формування особистості молоді є позакласної спортивної роботи з фізичної культури, але рівень представлених освітніх послуг, які надаються загальноосвітніми навчальними закладами, і їх відповідності сучасним потребам дітей не можна назвати задовільним. Особливо турбують проблеми впливу освітнього середовища на формування компетентностей особистості. Однією з причин недостатньої результативності позакласної роботи з фізичної культури є, передусім, відсутність системності в цій роботі, значною мірою, що зумовлене складністю і труднощами перехідного періоду, який переживає українське суспільство.

Часом досить різні педагогічні погляди, а нерідко доволі істотна невідповідність змісту освіти основним сучасним вимогам до навчальних закладів, змісту, форм та методів організації навчально-виховного процесу, недостатнє врахування вікових особливостей дітей і їх можливостей призводять до того, що зусилля педагогів, батьків виявляються марними або малоефективними. При цьому, необхідно з урахуванням нових реалій сьогодення удосконалювати уже існуючі складові системи, причому не тільки і не стільки за рахунок зміцнення матеріально-технічної бази та зростання масовості охоплення освітніми послугами, але й за рахунок якісної модернізації самого процесу позакласної спортивної роботи, його змісту та організації. Тому важливим і нагальним завданням постає розробка і впровадження у позакласну спортивну роботу нових підходів для формування особистості підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що дослідження які проводяться в Україні, Західній Європі, Росії та інших державах з проблеми компетентностей, показує, що загальноприйнятого їх визначення немає.

Теорія компетентнісного підходу в освіті розроблялася і була представлена в працях зарубіжних вчених Р. Бадера, Д. Мертенса, Б.Оскарсона, А. Шелтена, С. Шо та ін.

Світовий досвід і українські перспективи застосування компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували українські вчені Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, І. Г. Єрмаков, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Парашенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.

Практичну реалізацію компетентнісного підходу, формування компетентностей учнів розкривають у своїх роботах російські вчені В. А. Болотов, А. А. Вербицький, І. О. Зимня, Е. Ф. Зеєр, О. Б. Євладова, О. І. Казакова, М. Р. Катуніна, О. Е. Лебедєв, Л. Г. Логінова, Н. М. Михайлова, Н. Ф. Радіонова, В. В. Сериков, О. В. Титова, А. П. Тряпціна, А. В. Хуторський, С. Є. Шишов та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Дослідити і науково обґрунтувати впровадження різноманітних компетентнісних підходів у позакласній роботі з фізичної культури з метою формування особистості молодшої людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових робіт засвідчує, що під терміном, поняттям «підхід» мається на увазі певна ідея, концепція, принцип. При цьому підхід центрується на основних для нього одній або двох-трьох категоріях і визначається певною позицією, точкою зору, що обумовлює дослідження, проектування, організацію того чи іншого явища, процесу, в тому числі позашкільної освіти. Так, наприклад, для системного підходу такою його категорією є «система»; для проблемного підходу - «проблема», для особистісно-орієнтованого підходу - «особистість» тощо. Для компетентнісного підходу такою категорією, зрозуміло, виступає «компетентність».

При чому слід відмітити, що підходи не виключають один одного, а реалізують різні плани. Більш того, деякі з них можуть розвивати, удосконалювати, підвищувати ефективність інших.

В історії науки і її сучасному стані представлено багато підходів, які можна класифікувати за такими класифікаційними ознаками:

- науковими дисциплінами: філософський, психологічний, педагогічний, антропологічний, міждисциплінарний та ін.;
- об'єктами: діяльнісний, культурологічний, особистісний та ін.;
- організацією аналізу: системний, комплексний, структурний та ін.;
- категоріями: компетентнісний, особистісно-орієнтований та ін.

Потрібно відзначити, що підхід є ключовою позицією і в системі позакласної спортивної роботи, де застосовуються різноманітні підходи. Адже при всій різноманітності, неповторності, численності рівневих і профільних навчально-виховних систем у самому підході до ціле утворення, відбору змісту, організаційних форм, методів і засобів освітньої діяльності є чимало спільного, інваріантного, характерного для даного процесу і найбільш вірогідних тенденцій його вдосконалення в майбутньому.

Отже, аналізуючи різноманітні підходи, у процесі нашого дослідження було встановлено, що орієнтація освіти на новий результат, який вимагає нових підходів до забезпечення якості позакласної спортивної роботи, критеріїв її оцінки та організації навчально-виховного процесу і управління ним, знаходить найбільш адекватне відображення в змісті компетентнісного підходу.

Актуальність застосування компетентнісного підходу в освіті, визначається необхідністю формування компетентностей особистості, її сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей, навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації. Також, як зазначають вчені, впровадження компетентнісного підходу обумовлено загальноєвропейською і світовою тенденцією інтеграції і глобалізації; необхідністю гармонізації європейської системи освіти; зміною освітньої парадигми, що відбувається в останні десятиліття [1].

Компетентнісний підхід носить закономірний характер і виходить з узагальнення практики. Він виступає проти однобічного характеру і передбачає посилення практичної спрямованості освіти, засвоєння підростаючим поколінням компетентностей, що дозволить їм повноцінно реалізувати себе в сучасних умовах.

Компетентнісний підхід підкреслює поєднання і практичну реалізацію знань, умінь, навичок, досвіду, культури. Водночас у процесі реалізації компетентнісного підходу відбувається переосмислення, що учень - не лише «носій» певної групи «знань, умінь, навичок», а є соціальною істотою, яка має реалізовуватися в майбутньому, виконувати соціальні ролі і вирішувати певне коло професійних і життєвих завдань.

Сутнісними ознаками компетентнісного підходу має діяльнісний характер узагальнених умінь в поєднанні з предметними знаннями і вміннями в конкретних галузях, а також вміння здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації [2].

Компетентнісний підхід в позакласній спортивній роботі реалізує декілька функцій. По-перше, він забезпечує формування компетентної особистості, яка має знання, вміння, навички, досвід, культуру. При цьому компетентнісний підхід не лише поєднує декілька сторін, складових у

досягненні результату, а забезпечує якісно новий, системний, цілісний результат. По-друге, компетентнісний підхід забезпечує якість позакласної спортивної роботи, сам її результат, що є категорією і характеристикою якості. По-третє, компетентнісний підхід забезпечує підвищення ефективності процесу навчання, виховання, розвитку та соціалізації, їх результативність. Це зумовлено тим, що позитивний вплив на один процес позитивно позначиться на інших. Одночасне вирішення не одного завдання, а цілого комплексу сприятиме підвищенню ефективності роботи в цілому, її інтенсивності.

З вищевказаного можна зробити висновок, що функції компетентнісного підходу в позакласній спортивній роботі включають: функцію формування компетентної особистості; функцію забезпечення якості позакласної спортивної роботи; функцію підвищення ефективності процесу навчання, виховання, розвитку та соціалізації.

У компетентнісному підході пріоритетом є мета освіти, вектори якої спрямовані на навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності.

Компетентнісний підхід в освіті не є цілковито новим. Узагальнюючи дослідження з даної проблеми, І. А. Зимня виділила три етапи його розвитку: 1960-1970 рр.; 1970-1990 рр.; після 90-х рр. ХХ ст. [3]. Так, перший етап, що припадає на 1960-1970 рр., характеризується зародженням компетентнісного підходу в освіті, введенням у науковий апарат категорій «компетентність» і «компетенція».

Другий етап – 1970-1990 рр. – характеризується використанням категорій «компетентність» і «компетенція» в теорії і практиці навчання, а також у сфері управління, менеджменту. При цьому відбувалося виділення різних компетентностей зарубіжними і вітчизняними дослідниками. Як результат, Дж. Равен виділив 37 компетентностей, що найбільш необхідні в сучасному суспільстві.

Третій етап, що розпочався в 90-х рр. ХХ ст., характеризується утвердженням компетентнісного підходу в освіті, а також активним застосуванням категорій «компетентність» і «компетенція». Так, у 1996 р. Рада Європи визначає компетентності, які повинні сприяти збереженню демократичного суспільства, відповідати новим вимогам ринку праці і економічним перетворенням, а в матеріалах ЮНЕСКО представлено перелік компетенцій, які розглядаються як бажаний результат освіти.

Особливе значення у визначенні сутності компетентнісного підходу та його реалізації в позакласній спортивній роботі має проблема визначення, опису структури і складу компетентностей. Так, у світовій освітній практиці поняття компетентності виступає як центральне, свого роду «вузлове» поняття, оскільки це поняття включає не тільки когнітивну

та операційно-технологічну складові, але і мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову. Воно охоплює результати навчання (знання і вміння), систему ціннісних орієнтацій, звички і т. ін. Крім цього до компетентностей освітнього рівня відносять такі, як широкі загальноосвітні, політичні і метакультурні обізнаності; здібності у виконанні широкого спектра узагальнених дій; соціально-професійні якості працівників і тих, хто навчається. При цьому, в Стратегії модернізації змісту загальної освіти вказано, що компетентності не слід протиставляти знанням або вмінням і навичкам. Поняття компетентності ширше за поняття знання, або вміння, або навички, воно включає їх (хоча, зрозуміло, не йдеться про компетентність як про просту адитивну суму знання – вміння – навичка, це поняття дещо іншого смислового ряду) [4].

Таким чином, компетентність, по-перше, об'єднує в собі інтелектуальну і навичкову складову освіти. По-друге, в понятті компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, що формується «від результату» («стандарт на виході»). По-третє, ключова компетентність має інтеграційну природу, оскільки вона вбирає в себе ряд однорідних або близькоспоріднених умінь і знань, що належать до широких сфер культури і діяльності (інформаційної, правової тощо) [4].

Враховуючи різноманітність підходів щодо розуміння компетентності та її структури, ми вважаємо доцільним у структурі компетентностей, що становлять основу реалізації компетентнісного підходу в позакласній роботі з фізичної культури, виділити такі: пізнавальна, практична, творча і соціальна (рис. 1).

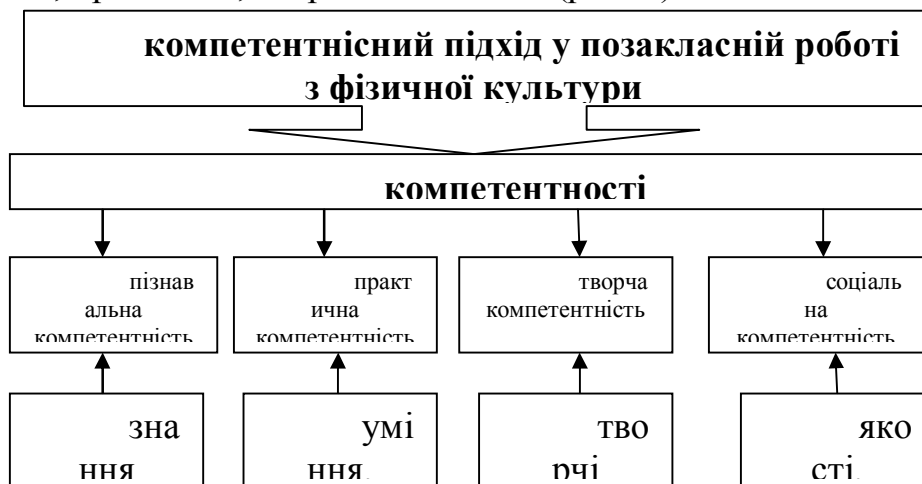


Рис. 1. Структура компетентнісного підходу у позакласній роботі з фізичної культури.

Компетентний у широкому розумінні – це знаючий, обізнаний у певній галузі; у вузькому розумінні – той, хто має право авторитетного судження як спеціаліст високого рівня в певному колі питань.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведене нами дослідження стосовно різних підходів у позакласній спортивній роботі як невід'ємної складової системи фізичного виховання показав її істотний потенціал для становлення і розвитку компетентності особистості.

Перспектива подальших досліджень полягає у вдосконаленні форм і методів роботи навчальних закладів та інших соціальних інституцій на основі компетентнісного підходу при формуванні особистості молодої людини.

Література

1. Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія методика виховання» / Борисов Вячеслав Вікторович; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2006 – 40 с.
2. Єрмаков І. Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – К.: «Лат і К.», 2003.-С. 6-8.
3. Зимняя И. Ключевые компетентности. – Высшее образование, 2003, №5.
4. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003, №2, С. 58-64.

Загребельна О.

аспірант кафедри педагогіки Донбаського державного педагогічного університету

УДК 373.5

ДУХОВНИЙ І ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ – ОДИН ІЗ ПРІОРИТЕТІВ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

У статті автор висловлює власну точку зору з приводу того, що одним із пріоритетів роботи класного керівника сучасної школи є виховання фізично розвиненої та духовної особистості. Автор вважає, що атрибутом здорової людини є самореалізація її духовного потенціалу.

Ключові слова: *фізичний і духовний розвиток особистості, класний керівник.*

Загребельная Е.

аспірантка кафедри педагогіки Донбасского государственного педагогического университета

ДУХОВНОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ – ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТОВ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье автор высказывает свою точку зрения по поводу одного из приоритетных направлений работы классного руководителя – воспитание духовной и физически развитой личности. Автор считает, что атрибутом здорового человека является самореализация его духовного потенциала.

Ключевые слова: физическое и духовное развитие личности, классный руководитель.

Zagrebel'naya E.

graduate student of department of pedagogies of the Donbas's state pedagogical university

EDUCATION OF SPIRITUAL AND PHYSICAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY, AS ONE OF PRIORITIES OF WORK OF THE CLASS TEACHER

In this article the author expresses the point of view concerning one of the priority directions of work of the class teacher - education physically, spiritually developed personality. The author considers that attribute of the healthy person is self-realization of his spiritual potential.

Keywords: physical and spiritual development of the personality, class teacher.

Постановка проблеми. Виховання духовної, фізично розвиненої особистості залишається важливим завданням роботи кожного педагогічного колективу. Сучасна загальноосвітня школа перебуває в постійному пошуку інноваційних виховних технологій у цьому напрямку. Не секрет, що від гармонії психічного, духовного, соціального, фізичного стану школяра залежать його успіхи в навчанні, зокрема розумова діяльність.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Проблема виховання духовного і фізичного розвитку учня постійно перебуває в центрі уваги науковців. Значний внесок у розв'язанні цієї проблеми зробив видатний педагог-новатор В. Сухомлинський, актуальність ідей якого щодо зміцнення здоров'я дітей, зумовлена стійкою тенденцією зниження рівня здоров'я сучасних школярів, а також перебудовою структури навчально-виховного процесу, спрямованого на здоров'язбереження. Науковці О. Дубогай [1], Є. Ільїн, М. Смірнов, та Н. Соловйова у своїх дослідженнях розглядають здоров'язбережувальні технології, як систему заходів щодо охорони та зміцнення здоров'я учнів. Головні фактори, які впливають на духовне виховання учнів: сім'я, навчальний заклад, праця – вивчали Я. Каменський, Г. Песталоцці.

Основною метою статті є спроба проаналізувати роботу класного керівника щодо взаємозв'язку духовного і фізичного розвитку особистості в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Виховання здорової нації, збереження та зміцнення здоров'я учнів для прогресивного розвитку суспільства – основна задача сучасної школи. Аналізуючи статистичні дані показників здоров'я школярів, слід відмітити різкий зріст хворих дітей. Причому, 50% учнів промислового регіону, які були об'єктом нашого дослідження, страждають хронічними захворюваннями органів дихання, бронхіальною астмою, алергією, захворюваннями нервової системи. Серед факторів, які можуть суттєво покращити стан здоров'я дитини, є, перш за все, цілеспрямована, правильно організована взаємодія школи, родини, соціуму у формуванні здорового способу життя. Слід також звернути увагу на те, що атрибутом здорової людини є самореалізація її духовного потенціалу.

Особлива роль у вихованні духовного та фізичного розвитку особистості, на наш погляд, належить класному керівнику, який використовуючи різноманітні форми та методи роботи, формує в учнів культуру здоров'я, здоровий спосіб життя, що складають суспільно-духовну цінність людини. Для вирішення цієї проблеми, ми вирішили провести експеримент, який би показав результативність роботи класного керівника у цьому напрямі.

Експериментальна робота щодо вивчення ефективності сприятливих умов духовного виховання та фізичного розвитку особистості здійснювалася нами на базі Навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад» Костянтинівської міської ради Донецької області. Цей заклад упродовж п'яти років працює над проблемою «Формування духовного і фізичного розвитку особистості на основі впровадження у навчально-виховний процес інноваційних технологій виховання». Слід зазначити, що зазначена проблема зацікавила педагогів і викликала жвавий інтерес серед учнів та їх батьків.

На початку роботи (констатуючий етап експерименту) перед класними керівниками було поставлено завдання: ретельно вивчити й проаналізувати фізичний і психічний стан учнів і вихованців. До вирішення цього завдання були залучені батьки, дільничні лікарі, медична сестра та психолог НВК, ретельно вивчені медичні картки кожного з учнів школи. Окрім того, в навчальному закладі було проведено опитування учнів молодших класів, анкетування учнів основної та старшої школи. Узагальнення одержаних за результатами опитування та анкетування даних дозволило констатувати, що серед 380 дітей, які навчаються в НВК, найчастіше хворіють 48% учнів і 15% вихованці дитячого садку.

Звернемо також увагу на те, що тільки 23% учнів та 10% вихованців приходять до школи з хронічними захворюваннями, серед яких найчастіше зустрічаються нервові та психологічні розлади, які в першу чергу впливають на розумову діяльність особистості.

Нам вдалося визначити фактори, які впливають на стан здоров'я:

- недостатня рухлива активність;
- низька якість життя;
- незбалансоване харчування;
- психологічне перевантаження;
- негативний вплив несприятливої екосистеми промислових міст.

Розглянемо два фактори, які, на наш погляд, стають найголовнішими: психологічне перевантаження та недостатня рухлива активність. Для цього ми провели дослідження у формах письмового анкетування, усного опитування, психологічних тренінгів серед учнів та батьків, які дозволили зробити наступний висновок: однією з причин психологічного перевантаження є духовний стан дитини, який формується на засадах загальнолюдських цінностей – добра, милосердя, справедливості, які відбуваються на уроках і в позашкільний час, вдома, коли формуються розумові, художні, фізичні та комунікативні здібності.

На початок експериментальної роботи нами (сумісно зі шкільним психологом навчального закладу Н. Зінченко, за методикою Ч. Спілберга і О. Захарова «Оцінювання рівня тривожності й схильності дитини до неврозу») оцінювався емоційний стан дитини залежно від поведінкових реакцій. У діагностуванні взяли участь 286 батьків та 298 учнів, із них:

- 30% батьків вважають, що їхня дитина невпевнена у собі;
- 28% батьків стверджують, що усе важче знайти з дитиною спільну мову, домовитися, вона постійно змінює рішення або занурюється в себе;
- 14% - дитина неспокійно спить, довго не засинає;
- 47% - швидко втомлюється, відволікається, не може сконцентрувати увагу;
- 52% батьків констатують факт, що їхня дитина не терпить ніяких зауважень, часто ображається та на контакт з батьками йде дуже неохоче.

Як бачимо, більшість батьків скаржаться на відсутність взаємопорозуміння з дитиною, швидко втомлюваність дітей та їх неможливість сконцентруватися на виконанні будь-якої справи.

Паралельно з батьками на запитання відповідали і діти. Результати опитування виявилися схожими та після проведеного аналізу з'ясувалося, що майже 50% учнів не мають душевного спокою у сім'ях, що вносить розлад у їхній психічний стан та викликає агресивну поведінку по відношенню до батьків, вчителів, однолітків.

Проводячи дослідження нами було також встановлено, що понад 55% учнів і вихованців, приходячи до навчального закладу, внаслідок психологічної перевтоми мають нездоровий вигляд. Слід зазначити, що 47% батьків зовсім не приділяють уваги психологічному стану дитини, чим

заздалегідь програмують її на відсутність духовного спокою. Це нас зацікавило і ми проаналізували, чому такий високий відсоток батьків виявляють байдуже ставлення до психологічного стану своєї дитини. Справа в тому, що експериментальна робота проводилася в навчальному закладі промислового регіону, де 50 відсотків батьків за відсутністю робочих місць на промислових підприємствах, не мають стабільного заробітку та постійної роботи. Вони вимушені шукати де заробити, щоб прогодувати свою сім'ю, а тому працюють у різних містах нашого регіону. Це, у свою чергу, не могло не накласти свій відбиток на психологічний стан дітей. У таких батьків на виховання дитини постійно не вистачає часу (більшість з таких батьків не бачать дітей місяцями), що дуже прикро, бо батьки відіграють особливу роль у вихованні та розвитку особистості дитини.

На підставі цього, кожному класному керівнику було запропоновано, під час складання плану своєї роботи з учнями вивчити емоційний стан кожної сім'ї класу та простежити взаємозв'язок батьків і дітей. За умови виявлення проблем у стосунках між дорослими і дітьми, до плану роботи внести якомога більше сумісних заходів.

Через деякий час ми проаналізували плани виховної роботи класних керівників НВК Л. Куріциної, Я. Чуфіцької, В. Ходакової, Л. Федорченко і помітили, що значну увагу педагоги, враховуючи рекомендації, приділяють родинному вихованню, де закладається фундамент духовного та фізичного розвитку дитини. Не секрет, що від родинного мікроклімату, в якому існує спокій, любов і добробут, наявне позитивне ставлення до здорового способу життя, дитина зосереджує свою увагу на навчанні.

Позитивного схвалення заслуговують роботи тих класних керівників, Л. Матюшенко, Н. Науменко, Л. Юденкової, які віддали перевагу сумісним формам роботи з учнями й батьками. Традиційними стають родинні вистави за творами видатних українських письменників, виставки сімейних реліквій, персональні роботи художнього мистецтва, участь батьків в організації на базі класу ремонтних робіт, гурткова робота за різними напрямками, організація сумісних подорожей та екскурсій, створення родинного дерева.

Велике виховне значення мали нетрадиційні зимові свята: конкурс зимових та льодових скульптур серед класів, де учні разом із батьками демонстрували свої творчі та художні здібності. Така робота над сумісною проблемою з'єднувала в єдиний міцний колектив, що в свою чергу, позитивно відобразилося на емоційному психологічному стані учнів.

Проводячи повторне діагностування ми отримали очікувані результати, які для порівняння вносимо у таблицю 1.

Таблиця 1.

Динаміка визначення емоційного стану дитини залежно від поведінкових реакцій

Твердження	Кількість учнів, які брали участь в опитуванні		Кількість батьків, які брали участь в опитуванні	
	На початку експерим., %	На кінець експерим., %	На початку експерим., %	На кінець експерим., %
Наростає невпевненість у собі, нерішучість у діях і вчинках	40%	35%	30%	23%
Швидко втомлюється, відволікається; не може сконцентрувати увагу тривалий час	51%	45%	47%	43%
Усе важче знайти з дитиною спільну мову, домовитися; постійно змінює рішення або занурюється в себе	32%	27%	28%	23%
Довго не засинає без світла і присутності поруч близьких; неспокійно спить часто прокидається вночі; не може вранці одразу отямитися.	10%	9%	14%	10%
Дуже часто ображається; сердиться, не терпить ніяких зауважень.	54%	47%	52%	45%

Як бачимо, відповіді на всі твердження на кінець експерименту мали спад, що говорить про ефективність наших пропозицій. Ми переконані, якщо дитина бачить, що її батьки не байдужі до неї, вона відчуває душевний спокій та здатна досягти кращих результатів у навчанні.

Другий фактор, який, на наш погляд, впливає на стан здоров'я учнів – це недостатня рухова активність. Враховуючи показники розглянуті на початку нашого дослідження та з метою прищеплення учням інтересу до занять фізичними вправами, пропаганди здорового способу життя, підвищення рухової активності, поліпшення фізичної підготовленості підлітків, другій категорії класних керівників, було запропоновано внести до плану роботи заходи, пов'язані з фізичним розвитком особистості. Перш за все ми звернулися до праць науковців, які працювали над цією проблемою. Так, ми цілком погоджуємося з науковцями С. Омельченко [3] та Л. Калібердою [3], які вважають, що таку роботу зі школярами досконало може здійснювати тільки той вчитель, який сам дотримується

здорового способу життя, має здоровий вигляд, приємну зовнішність, емоційно врівноважений, життєрадісний, фізично досконалий. Зазвичай, це ідеальна модель, але кожен учитель, кожна людина має прагнути до неї.

Аналізуючи плани роботи класних керівників: Є. Бондаренко, О. Сніди, Т. Горбунової, Т. Бережанської, ми побачили, що виховуючи учнів на засадах здоров'язбережувальної педагогіки, вони на перше місце ставлять медико-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі заходи, надаючи пріоритет ігровим формам роботи, що допомагають учневі оволодівати суспільними нормами поведінки. Провідне місце у цьому напрямку роботи займають: традиційне проведення Дня здоров'я, свята «Козацькі розваги», літературно-спортивного конкурсу «Ми - за здоровий спосіб життя», фестивалю «Молодь обирає здоров'я», Кубку з футболу, родинні змагання «Моя спортивна родина». Усі ці заходи спрямовані на фізичне зміцнення дитини, на відмову від шкідливих звичок, оздоровлення психічного стану школярів.

У процесі дослідження нам вдалося виділити основні аспекти програми розвитку й корекції здоров'я учнів і вихованців у навчально-виховному процесі, за якими працював навчальний заклад. Програма включала:

- розробку методичного інструментарію активних форм розвитку та збереження фізичного здоров'я учнів, вихованців (екскурсії, спортивні свята, туристичні походи, олімпійський тиждень);
- оволодіння технологіями пропаганди здорового способу життя;
- визначення завдань розвитку здорового способу життя в соціумі;
- суворе дотримання санітарно-гігієнічних вимог щодо організації навчальної діяльності.

Слід зазначити, що в нашому навчальному закладі, завдяки батькам, міської громади було відкрито соляну кімнату, використання можливостей якої ми вважаємо допоможе знизити стан захворюваності учнів і вихованців на хвороби органів дихання, алергічними захворюваннями, психічними розладами, тому що соляна кімната - це повноцінна імітація природної соляної печери з властивим їй мікрокліматом, який відтворює морське повітря.

Оздоровлення учнів у соляній кімнаті вимагало обов'язкового залучення спеціалістів, застосуванням сучасних методик. Ми переконані, що проблема підвищення якості здоров'я школярів повинна стати спільною проблемою школи, соціологічної і психологічної служби, медицини. Нами було розроблено план сумісної роботи з Реабілітаційно-діагностичним центром (м. Костянтинівка), спеціалісти якого схвально поставились до його виконання. За навчальним закладом було закріплено кілька медичних спеціалістів, які провели роз'яснювальну роботу в колективі і серед батьків, допомогли в організації медичного огляду учнів,

в оздоровленні їх у соляній кімнаті, що суттєво вплинуло на показники стану здоров'я учнів школи, а саме:

– на 20% підвищився загальний імунітет організму до респіраторних захворювань;

– на 10% ефективність лікування бронхіальної астми, хронічних бронхітів та інших бронхо-легеневих захворювань;

– на 5% ефективність лікування алергічних захворювань;

– на 2% зросла ефективність лікування вегето-судинної дистонії;

– на 25% підвищилась стійкість до стресу, знизився синдром хронічної втоми, зросла ефективність у лікуванні неврозів;

– на 10% підвищилась розумова й фізична працездатність, статева функція;

– 10% учнів помітили поліпшення сну.

Слід зазначити добру індивідуальну витривалість технології оздоровлення в соляній кімнаті, а також комфортність і високоефективну позитивну психоемоційну дію на дитину, що значно покращило результати в навчанні.

Висновки. Проблема духовного і фізичного розвитку особистості потребує подальшого дослідження. Нами були розглянуті тільки два фактори (психологічне перевантаження та недостатня рухова активність), які на наш погляд, особливо впливають на стан здоров'я учнів. Проведена експериментальна робота дозволила зробити висновки, що класним керівникам необхідно звернути увагу і на позаурочну виховну діяльність, у ході якої формується фізичне, психічне, соціальне, духовне здоров'я учнів, що дозволить:

– бережливо ставитися до свого здоров'я та здоров'я інших;

– забезпечувати раціональне харчування;

– попереджувати виникнення негативних звичок;

– виконувати санітарно-гігієнічні вимоги.

Ми також зробили висновок, що особливим у розв'язанні цієї проблеми стає взаємодія всіх мікрочинників: сім'ї, школи, соціальних служб тощо.

Перспективи подальшого пошуку в напрямі дослідження полягають у розгляданні нових форм взаємодії сім'ї, шкільного колективу та медичних закладів з формування здорового способу життя.

Література

1. Дубогай О. Зміст та результативність шкільної інноваційної діяльності в системі здоров'язберігаючих технологій / О. Дубогай, М. Євтушок // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Волин. нац. ун-

-
- ту ім. Лесі Українки. – Т. 1. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – С. 36–40.
2. Єфімова В. Здоров’язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту – 2010. – № 1 – с.57-60.
 3. Закон України "Про загальну середню освіту". – К.: Парламентське видавництво, 1999. – 90 с.
 4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – № 29 (18 липня 2001 року). – С. 4-6.
 5. Омельченко С., Каліберда Л. Здоров’язбережувальна педагогіка: сучасні тенденції та перспективи розвитку // Рідна школа. – 2012. – №7– с. 25-28.
 6. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти. К.: Парламентське видавництво, 2000. – 11 с.
 7. Целевая комплексная программа “Физическое воспитание – здоровье нации” Утверждено Указом Президента Украины от 1 сентября 1997 г., №963/98.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Тишакова Л.

кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології, ПВНЗ «Краматорський економіко-гуманітарний інститут», м. Краматорськ

Хілько Л.

старший викладач кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

УДК 378.014 (075.8)

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто різні форми організації самостійної роботи учнів початкових класів на уроках іноземної мови як однієї з самих важливих проблем на сучасному етапі розвитку національної системи освіти. Вірно методично спланована і організована самостійна робота з урахуванням індивідуалізації процесу навчання іноземної мови сприяє успішному формуванню комунікативної компетентності учнів.

Ключові слова: *самостійна робота, пізнавальна діяльність, мотивація, індивідуалізація, творча робота, психологічні і педагогічні умови.*

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются различные формы организации самостоятельной работы учеников начальных классов на уроках иностранного языка как одной из самых важных и обсуждаемых проблем на современном этапе развития национальной системы образования. Правильно методически спланированная и организованная самостоятельная работа с учетом индивидуализации процесса обучения иностранного языка способствует успешному формированию коммуникативной компетентности учащихся.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, познавательная деятельность, мотивация, индивидуализация, творческая работа, психологические и педагогические условия.*

THE ROLE OF INDEPENDENT WORK IN THE ORGANIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL PUPILS AT FOREIGN LANGUAGES CLASSES

The article considers different forms of organisation of primary school pupils' independent work during foreign language studies as one of the most important and widely discussed problems at the present stage of the development of educational national system. The adequately methodically planned and organized independent work taking into account the process of individualization during foreign language classes facilitates successful forming of pupils' communicative competence.

Key words: *independent work, cognitive activity, motivation, individualisation, creative tasks, psychological and pedagogical conditions.*

Актуальність. Останні роки свідчать про значне підвищення зацікавленості молодших школярів до вивчення іноземної мови. Однією з найголовніших цілей вчителя початкових класів є підвищення мотивації до вивчення іноземної мови. Але щоб досягти бажаної мети, слід створити необхідні умови для навчання іноземної мови. По-перше, це недостатня кількість годин, що відводиться на вивчення іноземної мови у початковій школі, велика кількість дітей у класах тощо. По – друге, відсутність належних підручників, вправ та творчих завдань для самостійного опрацювання. Вчителі шукають інноваційні засоби розвитку у молодших школярів навичок самостійної роботи на уроках іноземної мови, враховуючи індивідуальні особливості учнів, знайомлять їх з культурою та традиціями країни, мова якої вивчається.

Як відомо, сучасні нормативні матеріали орієнтують вчителів на формування в учнів високого рівня іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. У початковій школі мають бути закладені основи, що необхідні й достатні для вивчення іноземної мови в середній школі. Актуалізація навчального процесу, розвиток пізнавальної діяльності сприяє зануренню у процес навчання у рівних частинах з традиційними заняттями самостійної роботи учнів. На наш погляд, слід приділити особливу увагу саме індивідуальній роботі учнів молодших класів.

Самостійність учнів при набутті й оперуванні новими знаннями яскраво виявляється у процесі постановки цілей, проблем, висуванні гіпотез і їхньому самостійному розв'язанні. Вищому рівню розвитку цієї якості відповідає ситуація, коли учень не тільки розв'язує складні для себе проблеми, а й самостійно шукає досконаліші способи розв'язання цих проблем. Провідною метою навчання іноземної мови є розвиток творчого потенціалу учнів засобами самостійної роботи.

Метою нашої статті є спроба з'ясувати наскільки ефективно використовується самостійна робота на уроках англійської мови у початкових класах. Автор ставить завдання дослідити найбільш ефективні форми організації самостійної роботи та її матеріального забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз спеціальної літератури, доповнений надбаннями позитивного педагогічного досвіду та досвіду авторів, переконує нас в тому, що початок раннього вивчення іноземної мови містить у собі вагомі психологічні передумови для оволодіння молодшими школярами основами елементарної комунікативної компетенції. Найважливішими, на наш погляд, є такі чинники: вікові психофізіологічні й психічні характеристики учнів; досвід дітей у рідній мові; відчуття ними новизни предмета; наявність в учнів досить сильної комунікативної мотивації, зумовленої співпаданням навчання іноземної мови з періодом інтенсивної соціалізації учнів початкових класів; потенційні можливості предмета для успішного розв'язання головних завдань початкової школи; стимуляції пізнавальної мотивації дітей, максимальної соціалізації кожної дитини, розвитку її особистості, підготовки до діалогу культур [2].

Звернемося до досліджень фізіологів та психологів дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. У працях Л. С. Виготського, Л. С. Рубінштейна, Ш. О. Амонашвілі, Дж. Брунера, В. Пенфілда та інших учених є переконливі дані про те, що дитина засвоює іноземну мову легше, ніж доросла людина. Так, за В. Пенфілдом, розквіт людських здібностей до засвоєння другої мови безпосередньо пов'язаний з чинниками фізіологічного порядку. Він припадає на період від 4-х до 10-ти років, за даними інших учених - від 5-ти до 9-ти років. Як зазначають психологи В. І. Андрієвська та І. О. Зимня, вивчення іноземної мови цілком захоплює дитину, приносить їй насолоду, викликає приємні емоції, чого не можна вже сказати про підлітків. Перевагою молодших школярів є також потенційно великі можливості довготривалої пам'яті. Так, спостереження показують: за умови стимулювання властивої для цього віку ігрової або пізнавальної мотивації діти досить легко та міцно запам'ятовують не тільки окремі слова або словосполучення, але й мовні кліше, фрази, мікродіалоги, віршики, пісеньки.

Внаслідок інформаційного вибуху пік здатності до творчої уяви, фантазії змістився до 8-10 років і раннє шкільне вивчення іноземної мови співпадає з найсприятливішим періодом для розкриття творчого потенціалу особистості учня, для його соціалізації. Звернемося до праць дослідників дитячої психології Л. С. Виготського, І. О. Зимньої, О. Н. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна, Ж. Піаже. Аналіз їх досліджень вказує на наявність прямої залежності успішності раннього вивчення іноземної мови від рівня комунікативного розвитку рідної мови дитини [1].

Узагальнення результатів прогностичного тестування механізмів усного мовлення, що були здійснені вітчизняними дослідниками в різні роки (О.Б. Метьолкіна, 1996; О.О. Коломінова, 1999; Н.Є. Жиренко, 2000), вказують на достатній рівень комунікативного розвитку дітей 6-8 років у рідній мові. Самостійна робота, як відомо, є однією з важливих і широко обговорюваних проблем при викладанні іноземної мови у початковій школі [3].

Поняття самостійної роботи учня в сучасній методиці вивчення іноземних мов обов'язково співвідноситься із організуючою роллю вчителя. Під **самостійною роботою** в дидактиці розуміють різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності учнів на класних і позакласних заняттях або вдома без безпосередньої участі вчителя, але за його завданнями. Педагогічне визначення позакласної і позашкільної роботи, згідно якому вона є різними видами діяльності учнів (виховного і освітнього характеру, що організовані і проводяться школою в позаурочний час), покладене в основу розгляду самостійної діяльності учнів багатьма дослідниками.

У загальному контексті організації факультативних курсів в школі мова йде про декілька форм самостійної роботи, таких як позаурочна, позакласна, позашкільна, які об'єднуються загальним поняттям «позаучбова робота». Вимоги, що пред'являються до самостійної роботи, включають зв'язок урочної і позаурочної роботи, обов'язковість у виконанні добровільно взятих на себе позакласних доручень, цілеспрямованість і регулярність позакласних занять, масовість тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підвищити ефективність навчання іноземної мови можна шляхом розвитку самостійності учнів. Велику роль у цьому процесі відіграє самостійна робота. Самостійна робота в методиці навчання іноземної мови - це особливий вид навчальної діяльності, який відбувається за межами безпосередньої участі вчителя. Це організована вчителем активна діяльність учнів, що спрямована на виконання поставленої дидактичної мети у спеціально призначений для цього час, а саме: на пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування та розвиток навичок і вмінь, узагальнення і систематизацію знань.

Спостереження за практикою навчання в сучасній школі показали, що в учнів, які навчаються на середній бал, так і не формуються механізми читання про себе, а при читанні вголос зміст тексту може бути зрозумілим лише на 50%. Учні переважно зосереджуються на озвучуванні тих графічних образів, які сприймаються зором, та на співвідношенні їх зі значеннями, які вони несуть. При читанні як уголос, так і про себе учні припускаються великої кількості помилок, пов'язаних із значенням та

змістом. Учні рідко звертаються до словника, у них слабо розвинені відповідні навички, тому пошук невідомих слів займає багато часу. Іноді вони не здатні обрати саме те значення, яке підходить за контекстом. Процес навчання читання може бути вдосконалений шляхом методично організованого застосування матеріалів для самостійної роботи, а саме: комплекту роздавальних карток та пам'яток різного типу.

Основною формою роздавального матеріалу є картка, яка містить дидактично організовану навчальну інформацію. Картка застосовується для індивідуальної, парної та групової самостійної роботи під час уроку. Картка повинна мати чітку структуру і складатися, як правило, з таких компонентів: завдання, зразка виконання, опори, ключа для самоперевірки або взаємоперевірки. Крім того, кожна картка має певні умовні позначення, сигнали, що підказують учневі її функцію у навчальному процесі.

Компоненти картки можуть варіюватися залежно від виду самостійної роботи та виду картки. Так, наприклад, при парному виконанні самостійної роботи картка повинна містити також і ключі для взаємоконтролю та взаємокорекції. Картки окремих видів (наприклад, мотивуюча, інформуюча) можуть різнитися за своєю структурою. Це може бути звернення до учня, що мотивує його наступну діяльність (читання), або розповідь про певні обставини (умови), факти, від яких залежить розуміння змісту тексту. Вони, звичайно, не містять експліцитного завдання, не пропонують зразків виконання завдань і не мають ключів для перевірки. Завдання є ключовим, найважливішим компонентом у картці. Основними вимогами до формулювання завдання є: стислість (лаконічність, конкретність), здатність спрямувати і сконцентрувати увагу учнів на певній проблемі (задачі), обмеженість і конкретність щодо предмета мовлення, теми.

Формулювання завдання окреслює конкретний результат, який повинен бути досягнутий за допомогою даної вправи. Це надає самостійній роботі цілеспрямованого характеру. Важливо, щоб у самому завданні був виділений спосіб визначення кінцевого результату. Завдання має ще й навчальний характер, бо вчить уважно прочитувати інструкції, виявляти підказуючі елементи, так звані приховані опори. Наявність у картці зразка виконання залежить певною мірою від рівня самостійної роботи. Він є обов'язковим на копіюючому та напівтворчому рівнях. Кожна картка має містити ключ для самоконтролю і самокорекції, якщо йдеться про індивідуальне виконання самостійної роботи, і ключ для взаємоконтролю та взаємокорекції, якщо самостійна робота виконується у парному режимі. Але наявність у картці ключа залежить від рівня самостійної роботи, для якого призначається картка.

Іншим засобом методичного забезпечення самостійної роботи є пам'ятка. Пам'ятка - це виклад раціональних та ефективних прийомів опанування іноземної мови у формі порад. За своєю суттю пам'ятка може бути: носієм певної інформації, зразком або алгоритмом виконання завдання, порадою щодо самоорганізації. Залежно від їх змісту пам'ятки можна віднести до таких видів: пам'ятка-порада; пам'ятка-алгоритм; пам'ятка-зразок виконання завдання; пам'ятка-опора.

Відмінність пам'ятки від картки полягає в тому, що вона не може бути засобом будь-якої форми контролю. Пам'ятка розрахована передусім на свідомість самих учнів, на їх здатність керувати своєю волею, емоціями та пізнавальними процесами. Узагальнюючий характер пам'ятки дозволяє нам говорити про необхідність її включення у структуру підручника в ролі стратегічного засобу навчання, тоді як роздавальні картки є більш "мобільними", "тактичними" у порівнянні з іншими засобами навчання.

Через те що в шкільній практиці суб'єктивній індивідуалізації приділяється недостатня увага, індивідуальні завдання, що містяться в підручниках для учнів зі слабо вираженими суб'єктивними якостями, майже не мають алгоритмів оптимального виконання кожного даного завдання. Озброєння учнів сукупністю раціональних прийомів навчання, взагалі, та самостійної роботи, зокрема, вимагає систематичної та цілеспрямованої роботи. Отже для ефективного навчання іншомовної мовленнєвої діяльності необхідно розробити цілу систему пам'яток різного характеру.

Основною метою навчання іноземним мовам в загальноосвітніх навчальних закладах є розвиток здібностей учнів використовувати іноземну мову як інструмент в діалозі культур [4]. Передбачається комунікативний і соціокультурний розвиток учнів прийомами іноземної мови для підготовки їх до міжкультурного спілкування в різних сферах життєдіяльності. Мова вивчається через особову діяльність учнів. Урок розглядається як діяльність в різних видах спілкування. Типовими формами інтерактивності є групова, парна і проектна робота. Роль учителя полягає в підтримці, допомозі, стимулюванні учнів в навчальній діяльності. Навчання іноземним мовам в початковій школі має свою специфіку. Тут доцільне широке використання наочності, активних видів діяльності, рухомих ігор. Отже, навчання молодших школярів має багато проблем, пов'язаних з адаптацією дітей до умов навчальної діяльності [5].

В умовах школи можна забезпечити активну участь дитини в навчанні, створюючи контекст її діяльності. Ефективним засобом створення такого контексту є організація сюжетного навчання для окремих груп учнів, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня [6].

Сюжетна організація дидактичного матеріалу забезпечує реалізацію таких принципів навчання на початковому етапі:

1. **Синтетичне образне навчання**, тобто навчання без теоретичних пояснень на основі конкретного змісту завдань. При цьому увага учнів зосереджується на змісті завдання, а не на його структурі, що значно полегшує засвоєння матеріалу.

2. **Збереження цілісної картини світу**, що забезпечується дискретним режимом навчання. Дискретний режим опрацювання матеріалу передбачає розподіл вправ у часі та систематичне паузове повторення навчального матеріалу, а також його різноманітне комбінування. Стійкі мовленнєві навички формуються без надмірної втомлюваності дітей, оскільки навантаження розподілено в часі.

3. **Розширення поля застосування досвіду** за рахунок зміни компонентів контексту завдання. Багаторазове виконання певної дії кожного разу на новому рівні та в нових умовах сприяє формуванню гнучких мовленнєвих навичок і водночас забезпечує новизну навчання.

4. **Поліспрямованість дій**, яка передбачає одночасне використання різного мовленнєвого матеріалу та різноманітних видів діяльності (спілкування + рухлива/ предметна/ художня діяльність) Це сприяє формуванню понять внаслідок поєднання вербальних та оперативних дій; вчить дітей розподіляти увагу; запобігає їхній втомлюваності, оскільки навантаження розподіляється у просторі.

Під час навчання дітям пропонуються певні комунікативні ситуації, у зв'язку з якими виконуються різноманітні вправи, що сприяють розвитку їх творчої здібностей.

1. **Знайомство**, з якого починається кожна казка. Нових героїв, як правило, буває не менше трьох-п'яти, тому діти можуть спілкуватися парами зі зміною партнерів. Ситуація «Знайомство» ускладнюється з кожною наступною казкою. У першій — діти називають тільки свої імена, а потім розповідають про свій вік, про місто, де вони живуть, про найулюбленіші ігри тощо.

2 **Допомога друзям у вивченні матеріалу**. Наприклад, діти допомагають вчитися розмовляти (This is a tree / a flower / a rabbit); ведмедикові Конго, який народився та виріс у цирку, діти показують ліс; маленькому Піноккіо допомагають вчитися у школі, поросяткам - будувати хатинки і т.д. Це приклади реалізації латентного навчання, оскільки діти не усвідомлюють, що вони вчать самі. Вправи виконують хором, або в письмовій формі (виготовлення учнями карток для мовних загадок).

3. **Допомога друзям у пошуках когось або чогось**. Такі вправи спонукають до активного вживання прийменників з різними іменниками (Is it under / behind the bush / the table?), а також до опису зовнішності людини, тварини чи предмета, що загубився. Вправи виконуються парами .

4. **Розпізнавання «близнюків»**, наприклад трьох поросят, Чіпа і Дейла, каченят, родичів Міккі Мауса, які дуже схожі між собою, а розпізнати їх можна тільки за одягом. Спочатку ці вправи виконують хором (Look: this is Chip. He has a green shirt on. That is Dale. He has a pink shirt on.), а потім індивідуально у формі відгадування загадок (Is he wearing a pink shirt?).

5. **Хвастоці**, яка особливо ефективна під час введення нового матеріалу. Наприклад: а) I can jump! — Wonder! I (we) can jump, too! б) I have a ball! — Wonder! I have a ball, too! Вправу можна виконувати хором (під час введення матеріалу — імітація) і парами (під час тренування матеріалу — репродукування).

6. **„Фотографування”** один одного в лісі, кімнаті, на подвір'ї, у школі тощо. Це передбачає активне вживання прийменників з різними іменниками (Stand by / near the fountain / bookcase.).

Вправу можна виконувати хором та парами.

7. **Розглядання фотографій** парами, групами і в режимі «учень — клас» (Look: this is a museum. That is Ann. She is standing near the museum.), а також підписування фотографій.

8. **«Екскурсія»** (по місту, школі, музею), яка передбачає опис малюнків або предметів.

9. **«Телефонування»** батькам і друзям, яке передбачає розповідь дітей про все, що вони робили і бачили під час «подорожі», тобто під час уроку (Today I was in the Zoo. I saw a lion, a bear, etc.). Як правило, ці вправи виконують наприкінці уроку.

10. **Написання листів** батькам, друзям. Такі завдання виконують як домашнє письмове завдання з тією ж метою, що й попередні вправи, а на наступному уроці використовують для навчання читання, коли «батьки» й друзі читають ці листи.

Висновки та пропозиції. Таким чином, ефективність самостійної роботи досягається за рахунок чіткої її організації в урочний та позаурочний час. Правильно спланована, організована й методично забезпечена самостійна робота, зокрема на уроці іноземної мови, сприяє вільному оперуванню мовленнєвим матеріалом. Проведений аналіз стану проблеми, визначення ролі самостійної роботи в пізнавальній діяльності учнів молодших класів, розвиток їх здібностей, творчих сил і дарувань на уроках іноземної мови не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми і потребує подальшого глибокого вивчення.

Література

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 220 с.

2. Конишева А.В. Групповой метод обучения при организации самостоятельной работы студентов на практическом занятии по методике: материалы Первой Республиканской научно-практической конференции [“Новые технологии в современном процессе обучения”]. – Новополоцк, 2003. – С. 324-329.
3. Конишева А.В. Організація самостійної роботи з англійської мови з використанням Дальтон-плану / А.В.Конишева // Безперервне навчання іноземним мовам: методологія, теорія, практика: в 3-х ч. ч.3. – Мінськ, 2003. – С. 141-144.
4. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 19-14.
5. Степанова С.Н. Ролевая игра на иностранном языке как один из методов обучения в системе подготовки учителей начальных классов / С.Н. Степанова // Начальная школа. – 2000. – №4. – С.120.
6. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект: посібник для вчителів і студентів / В.Д. Шарко. – К.: СПД Богданова А.М., 2007. – 220 с.

Смоляр О.

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

Іванченко С.

старший викладач кафедри теоретичних методичних основ фізичного виховання і реабілітації ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УКД 37.013.22

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ В ДІТЕЙ-БАЛЬНИКІВ

У статті було виявлено та проаналізовано вплив занять дитячим фітнесом на розвиток фізичних якостей і захворюваність дітей 5 – 6 років, які займаються бальними танцями.

Ключові слова: дитячий фітнес, здоровий спосіб життя, фізичні вправи, захворюваність, спортивні заходи.

Смоляр Е., Іванченко С.

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ-БАЛЬНИКОВ

В статье были выявлены и проанализированы влияние занятий детским фитнесом на развитие физических качеств и заболеваемость детей 5–6 лет, занимающихся бальными танцами.

Ключевые слова: детский фитнес, здоровый образ жизни, физические упражнения, заболеваемость, спортивные мероприятия.

Smolyar E., Ivanchenko S.

THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF CHILDREN WHO ATTEND BALLROOM DANCING

In the article identifies and analyzes the impact of fitness of the child to the development of physical qualities and morbidity 5–6 years old children attending ballroom dancing.

Key words : *child's fitness, healthy way of life, physical exercises, morbidity, sport events.*

Постановка проблеми. У наш час дуже популярними є центри творчого розвитку дітей. В таких центрах вчать дітей малювати, ліпити, застосовують пісочну терапію та малювання долонями, вивчають з малечєю англійську мову. Але не один центр не пропонує дитині фізичного розвитку.

Аналіз стану здоров'я дошкільнят і молодших школярів України та традиційної системи освіти окреслює декілька взаємопов'язаних негативних тенденцій, які істотно впливають на безперервність та ефективність навчально-виховного процесу. Перша тенденція – значне зниження зацікавленості та активності населення в навчанні. Друга – помітне сповільнення та дисгармонія фізичного й психічного розвитку значної частини дітей. Третя, особливо небезпечна за своїми наслідками, – стрімке погіршення здоров'я дітей та учнівської молоді [6].

Із кожним роком навчання збільшується кількість хворих дітей. Тому одним із пріоритетних завдань освіти є орієнтація навчально-виховного процесу на розробку нових підходів до впровадження особистісно орієнтованої моделі формування в дітей навичок здорового способу життя, фізичного і психічного здоров'я, запобігання шкідливим звичкам [6].

Обсяг пізнавальної інформації, яку отримують малюки в дошкільному дитинстві та особливо в молодшому шкільному віці, постійно зростає. Відповідно зростає й розумове навантаження. А це нерідко призводить до перевтоми, що негативно позначається на стані здоров'я дітей.

Багато науковців та педагогів розглядають проблеми рухової активності дитини (А. Лурія, А. А. Леонтьєв, Є.С. Вільчковський, О.Я.Кібальник, Л. Ф. Тихомирова).

Усе більшої популярності сьогодні набуває новий вид фізичних вправ для дітей – дитячий фітнес. Цю послугу надають як центри раннього розвитку дітей, так і багатопрофільні спортивні клуби [3].

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність впливу дитячого фітнесу як засобу формування здорового способу життя дітей 5–6 років, які займаються бальними танцями.

У завданнях роботи визначені такі аспекти досліджень:

1. Дослідити вплив занять фітнесом на розвиток фізичних якостей дітей 5 – 6 років, які займаються бальними танцями.

2. Виявити й вивчити вплив занять фітнесом на захворюваність ГРВІ в дітей 5 – 6 років, які займаються бальними танцями.

Результати дослідження. Фітнес технології завжди йшли в ногу з часом. Тому дитячий фітнес – це комплекси фізичних вправ, до яких можуть включатися елементи гімнастики, хореографії, аеробіки, східних єдиноборств і навіть йоги.

Експериментальні дослідження проводилися на базі Центру танцювальних мистецтв “Грація” (м. Слов’янськ) у період 2011– 2013рр. У ЦТМ “Грація” займаються 512 осіб віком від 3 до 57 років бальними, сучасними, східними танцями. Групи дитячого фітнесу існують три роки. Ідея залучити до занять із дітьми-бальниками фахівця з фізичної культури виникла в президента центру Овчинникова Олексія Володимирович, тому що діти слабкі фізично. Перший рік заняття проводилися тільки з дітьми, які займаються бальними танцями, через рік набір відкрили для всіх бажаючих дітей.

У групі дитячого фітнесу займається 8 – 10 осіб. Заняття триває 60 хв. та проходить в ігровій формі, що дозволяє дітям розслабитися та із задоволенням виконувати вправи.

На заняттях із фітнесу, залежно від віку, використовувались вправи з розвитку координації рухів, гнучкості та сили м’язових груп. Цікаві ігрові вправи, такі, як тварино-аеробіка (імітація рухів тварин), лого-аеробіка (виконання рухів одночасно з вимовою фраз і чотиривіршів), рахування повторів вправи яке діти здійснюють самостійно (з використанням назв квітів, дерев, ягід, овочів) позитивно впливають на мову і мислення дитини.

Значна увага приділялась вправам на гнучкість, також застосовувались комплексні заняття, спрямовані на загальний розвиток та спеціальні вправи для розвитку м’язових груп, які найбільш задіяні в бальних танцях. Вправи виконувались без предметів та з предметами (м’ячами, гімнастичними палками, гантелями), Тренер із фітнесу обов’язково давала пояснення, які м’язи працюють при виконанні певної вправи. Таким чином, діти розуміли, що для певної м’язової групи існує декілька видів вправ.

Вправи для розвитку координації рухів підбирались спочатку згідно з віком дітей, а пізніше (через 6 місяців занять) вправи ускладнювались і підбирались більш складні, ніж для даної вікової групи. На заняттях чергувались рухливі ігри та естафети, що сприяло розвитку координації рухів. Такий розвиток координації позитивно впливав на краще запом’ятовування бальних рухів та малюнку танцю.

На другому році навчання діти в підготовчій частині заняття самостійно пропонували до виконання вправи, демонстрували їх, та рахували при виконанні.

Декілька раз на рік тренером з дитячого фітнесу проводяться відкриті заняття, на які запрошуюються батьки. Такі заходи проводяться як поточний контроль співпраці дітей, батьків та тренера.



Фото 1 Відкрите заняття..

Контрольна група складалась із дітей, які займаються три рази на тиждень танцями; а діти експериментальної групи займалися три рази на тиждень танцями та два рази – фітнесом.

Для тестування з багатогранного переліку показників відібрані ті, що характеризують працездатність дітей (гнучкість, витривалість, силу окремих м'язів), отримані результати будемо порівнювати з державними стандартами та нормативами оцінки фізичної підготовленості дітей 5– 6 років [2].

Для тестування ми вибрали наступні вправи:

- стрибок у довжину з місця;
- нахили тулуба вперед із положення сидячи;
- присідання за 30 с.;
- піднімання тулуба з положення лежачи за 60 хв.;
- утримання рук у сторони на рівні плечей з гантелями (дівчатка – 0,5 кг, хлопчики –1,0 кг.)

У ході дослідження ми отримали такі результати у хлопчиків.

Таблиця 1

Розвиток фізичних якостей хлопчиків-бальників 5–6 років

Тест	1-й рік		2-й рік		1-й рік		2-й рік	
	Контр. група				Експер. група			
	Почат. контр.	Поточний контр.	Кінцевий контр.	Різниця за 2 роки	Почат. контр	Поточний контр.	Кінцевий контр.	Різниця за 2 роки
Стрибок у довжину з місця, см	84,4	91,4	97,68	13,28	85,4	96,2	121,1	35,7
Присідання за 30 с	22,3	24,1	24,87	2,57	23,5	27,1	27,65	4,15
Піднімання тулуба з положення лежачи за 60 хв.;	10,8	11,8	15,2	4,4	11,7	13,4	19,86	8,16
Утримання рук у сторони на рівні плечей із гантелями, с.	8,36	10,28	13,32	4,36	10,3	10,96	15,25	4,95
Нахил тулуба вперед, см	5,3	7,6	10,71	5,41	7,65	10,4	15,53	7,88

Розглянемо результати дослідження розвитку фізичних якостей у дівчаток.

Таблиця 2

Розвиток фізичних якостей дівчаток-бальниць 5–6 років

Тест	1-й рік		2-й рік		1-й рік		2-й рік	
	Контр. група				Експер. група			
	Почат. контр.	Поточний контр.	Кінцевий контр.	Різниця за 2 роки	Почат. контр	Поточний контр.	Кінцевий контр.	Різниця за 2 роки
Стрибок у довжину з місця, см	84,05	88,65	93,25	9,2	88,60	97,4	114,45	25,85
Присідання за 30 с	22,5	23,45	24,45	1,95	23,25	25,25	27,75	4,5
Піднімання тулуба з положення лежачи за 60 хв.;	9,65	10,25	11,2	1,55	10,2	11,4	15,65	5,45
Утримання рук у сторони на рівні плечей із гантелями, с.	7,3	8,8	11,55	4,25	8,3	9,6	14,45	6,15
Нахил тулуба вперед, см	8,45	9,78	10,96	2,51	9,7	11,63	14,12	4,42

Для дітей, які займаються бальними танцями, важлива постава, сильні ноги, гнучкість чого ми досягали на заняттях фітнесом за рахунок вправ для м'язів тулубу, ніг, вправ зі стретченгу. Результати стрибка в довжину з місця, присідання, піднімання тулуба із положення лежачи, нахил тулуба вперед у хлопчиків і дівчаток, які займаються фітнесом кращі майже вдвічі, ніж у дітей, які займаються тільки бальними танцями.

З таблиці ми бачимо, що позитивні результати є у обох групах, але в експериментальній групі результати вагоміші. Якщо порівнювати результати з державними стандартами та нормативами оцінки фізичної підготовленості дітей 5–6 років, маємо наступні результати.

Стрибки в довжину з місця:

1. за стандартами (середній результат) – 87 см;
2. у хлопчиків-бальників (середній результат) – 90,94 см;
3. у хлопчиків-бальників (середній результат), які займаються фітнесом – 103,25 см.

Нахили тулуба вперед:

- за стандартами (середній результат) – 6,5 см;
- у хлопчиків-бальників (середній результат) – 7,85 см;
- у хлопчиків-бальників, які займаються фітнесом (середній результат) – 11,01 см.

Порівнюючи результати дівчаток із державними стандартами та нормативами оцінки фізичної підготовленості дітей 5–6 років, маємо наступні результати.

Стрибки в довжину з місця:

4. за стандартами (середній результат) – 79,5 см;
5. у дівчаток-бальниць (середній результат) – 90,72 см;
6. у дівчаток-бальниць (середній результат), які займаються фітнесом – 100,05 см.

Нахили тулуба вперед:

- за стандартами (середній результат) – 8,0 см;
- у дівчаток-бальниць (середній результат) – 9,7 см;
- у дівчаток-бальниць (середній результат), які займаються фітнесом – 11,4 см.

Дослідження впливу занять фітнесом на захворюваність ГРВІ в дітей 5–6 років, які займаються бальними танцями, ми проводили на основі довідок про захворюваність. За час занять дитячим фітнесом дитяча захворюваність ГРВІ зменшилась на 38,6%.

Висновки.

1. Дитячий фітнес сприяє зміцненню опорно-рухового апарату: зміцнюються м'язи стопи й гомілки, що слугує хорошим захистом від

плоскостопості; розвиваються та зміцнюються всі основні групи м'язів організму дитини.

2. Дитячий фітнес підвищує опірність організму, зміцнюючи імунітет дитини, тому є хорошим захистом від застудних захворювань.

Перспективами подальших досліджень вважаємо порівняльний аналіз розвитку фізичних якостей дітей–бальників 5–6 років та дошкільнят 5 – 6 років.

Література

1. Анисимова М. В. Занимаясь оздоровительной аэробикой / М.В.Анисимова // Физическая культура в школе. – М., 2004. – № 6. – С. 29-35.
2. Вільчковський Є.С. Критерії оцінювання стану здоров'я, фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей дошкільного віку: Навчальний посібник. – / Є.С.Вільчковський . – К.: ІЗМН, 1998. – 64 с.
3. Кібальник О. Я. Оздоровча аеробіка в системі фізичного виховання молодших школярів: Матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. [Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України] / О. Я.Кібальник . – Суми: 2005. – С. 159 – 161.
4. Опришко Н. Тенденції сучасних фітнес-програм / Н. Опришко / Молода спортивна наука України: збірник наукових статей в галузі фізичної культури та спорту. – К., 2005. – Вип. 8. – Том 3. – С. 266-269.
5. Тихомирова Л. Ф.Формирование у детей правильного отношения к своему здоровью: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений, педагогов, родителей / Л.Ф.Тихомирова. – Ярославль: 2006. – 172 с.
6. Фомин А.С. Танец как раздел физической культуры / А.С.Фомин // Сибирский учитель. 2003. – № 6(30). С. 35-38; 2004. – № 1(31). – С. 35-39.

Плюхіна Н.

старший викладач кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбаського державного педагогічного університету»

УДК 373.3.015.3:159.952.13

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті обґрунтовується роль педагогічних умов при формуванні пізнавальної активності молодших школярів. Розглядаються особливості формування психічних процесів учнів початкових класів.

Ключові слова: умова, навчальна діяльність, пізнавальна активність, уміння вчитися.

Плюхина Н.

старший преподаватель кафедры педагогики Государственного высшего учебного заведения «Донбасского государственного педагогического университета»

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье обосновывается роль педагогических условий при формировании познавательной активности учащихся начальных классов.

Ключевые слова: *условие, учебная деятельность, младшие школьники, познавательная активность, умение учиться.*

Plukhina N.

lecturer of the department of pedagogies of the State university "Donbas state pedagogical university"

**THE ROLE OF THE DIDACTIC CONDITION IN THE FORMING OF
THE EDUCATION ACTIVE OF STUDING AT THE PRIMARY SCHOOL
PUPILS**

The article deals with the role of the didactic condition of the skill of studying at the primary school pupils. The various didactic condition in the forming of the education active.

Key words: *skill of studying, educational activity, primary school pupils, didactic means.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичними завданнями. Аналіз попередніх психолого-педагогічних джерел дозволив визначити такі структурні елементи навчання: суб'єкт, об'єкт, сам процес пізнання (навчально-пізнавальна діяльність), умови, продукт пізнання. Розробляючи стратегію і тактику дидактичної системи засобів формування вміння вчитися ми виходили з цих елементів і орієнтували її на продукт пізнання. Багато науковців указують на його складність.

Нас цікавлять умови формування вміння вчитися у молодших школярів. Перш за все слід з'ясувати, що таке «умова». Так, лінгвісти вважають, що «умова – це правило, що забезпечує правильну роботу будь-чого». Філософи її трактують як категорію, що виражає ставлення до оточуючих її явищ, без яких вона існувати не може. Сам предмет виступає як щось обумовлене, а умова – як зовнішнє відносно предмета різноманіття об'єктивного світу. На відміну від чинника, що безпосередньо існує, те чи інше явище або процес, умова складає те середовище оточення, в якому останнє виникає, існує і розвивається.

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. Аспект вивчення ролі педагогічних умов в формуванні пізнавальної активності розкрили в своїх працях педагоги та психологи: Ю. Бабанський, Ф. Гільбух, В. Давидов, М. Данилов, О. Дусавицький, В. Ельконін, В. Євдокимов, Г. Костюк, І. Лернер, В. Лозова, А. Маркова, К. Матиас, В. Таламарчук, Н. Тамузіна, І. Унт, А. Ісова.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Роль діяльності педагогічних умов в формуванні пізнавального інтересу у учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Психологи – О. Дусавицький, Ф. Гільбух, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін. – визначили фактори, що впливають на процес пізнання. Вони розглядаються ними як причини, рушійні сили процесу навчання, функціонування яких завжди пов'язане з наявністю необхідних педагогічних умов, які мають зовнішній характер. Так, С. Рубінштейн стверджував, що «зовнішні причини» (зовнішній вплив) завжди діють лише опосередковано, через внутрішні умови. Під час пояснення будь-яких психічних явищ особистість виступає як сукупність різних умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи» [3, с. 308].

Г. Костюк визначив ті умови, за яких процес навчання вмінно вчитися стає фактором розвитку психічних і моральних якостей дітей. До них він включив цілеспрямований відбір навчального матеріалу, цінного в освітньому плані та для розвитку учнів, активні методи, використання яких дає дітям можливість самостійно розв'язувати доступні їм навчально-пізнавальні завдання, формує мотиви, вміння співставляти явища, робити висновки, перевіряти їх в нових умовах, дотримуватися наступності в формуванні розумових якостей.

Ю. Бабанський, розглядаючи закономірності педагогічного процесу, зазначав, що «ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він проходить» [1, с. 78].

Багато педагогів (В. Паламарчук, В. Пунський, О. Савченко, В. Сухомлинський, Т. Шамова, Г. Щукіна) до необхідних педагогічних умов формування вміння вчитися відносять мотивацію, вироблення вмінь в єдності з засвоєнням знань, активізацію і доступність учіння. Під доступністю в даному випадку розуміється врахування індивідуальних здібностей і можливостей учнів. Дидактичними засобами, що створюють ці умови, вищезазначені автори вважають зміст, методи, прийоми, форми організації навчальної діяльності.

Інші автори (В. Кулько, Т. Цехмістрова) необхідною умовою формування вмінь вважають наявність певної системи в діях учителя та учнів.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, досвіду вчителів, даних нашого експериментального дослідження був зроблений висновок, що при формуванні вміння вчитися треба враховувати зовнішні обставини, за яких відбувається процес навчання, і внутрішні фактори, що впливають на процес пізнання. Тільки їх гармонічна єдність забезпечує ефективність засвоєння знань, способів діяльності, розвивальний і виховний характер навчання.

Дидактична система засобів створює середовище, в якому існує процес пізнання і формується вміння вчитися.

До внутрішніх (психологічних) умов в першу чергу відносяться вікові та індивідуальні особливості психічних процесів молодших школярів: емоційність, мотив учіння, активність і самостійність дітей.

При організації процесу навчання учнів початкових класів умінню вчитися необхідно враховувати особливості їх пізнавальної, емоційної та мотиваційної сфер. До пізнавальної сфери відносяться увага, сприйняття, пам'ять, мовлення, мислення.

У дітей молодшого шкільного віку нерозвинута довільна увага. Вони не в змозі зосередитися на певному предметі довгий час, їх приваблюють цікаві факти, яскраві малюнки. Лише окремі учні цікавляться результатами учіння в вигляді знань, умінь, за які вони одержують оцінки. Тільки поступово за допомогою різноманітних засобів навчання в сумісній діяльності з вчителем та іншими учнями у дитини розвивається довільна увага, яка з часом перетворюється в уважність.

Психологи вважають, що увага – це дія контролю. Однак, як зазначає Б. Ельконін, не всяка дія контролюється увагою, а тільки та, що виконується в розумовому плані, скорочено й автоматизовано. Його думку поділяє Н. Талізін. Вона стверджує, що дія контролю, як усі інші, повинна бути цілеспрямованою, усвідомленою. Тільки в цьому випадку вона стає компонентом навчально-пізнавальної діяльності.

Щоб увага стала дією контролю, її треба спрямовувати не тільки на навчальний матеріал, а також на пізнавальні дії з ним. Для цього слід організувати діяльність учнів, застосовувати спеціальні засоби. Як показало наше експериментальне дослідження, ефективними є самоперевірка письмових робіт, робота над помилками, перевірка не тільки результату, а також послідовності дій щодо його досягнення. Щоб дії контролю виконувалися в розумовому плані, слід учням пропонувати їх промовляти вголос, про себе та виконувати без опори на зовнішню предметну опору, наприклад, на зразок. Дії контролю стають компонентом навчальної діяльності, коли вони скорочуються, усвідомлюються учнями, переходять в розумовий план і виконуються автоматично.

Розвиток уваги сприяє вдосконаленню процесу сприйняття, який у молодших школярів має певні особливості. У першокласників він має недиференційований характер. Їх треба навчити вмінню визначати головне й другорядне в навчальному матеріалі. Формують це вміння такі прийоми: відповіді на запитання до тексту, складання плану, завдання на визначення суттєвих ознак предмета, явища. Розвитку сприйняття дітей допомагає установка на запам'ятовування головних понять, правил. Учителю слід визначити не тільки головне в навчальному матеріалі, але й дії, які необхідні для його опрацювання та засвоєння.

Щоб сформувати у молодших школярів уміння вчитися, їх треба навчити спостереженню. Йому велике значення приділяли зарубіжні та вітчизняні педагоги: Л. Занков, П. Каптерев, Я. Коменський, І.Г. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Одним із ефективних засобів розвитку спостережливості дослідники вважали природу та навколишній світ. У роботі В. Сухомлинського «Сто порад вчителю» подано рекомендації щодо формування вмінь спостерігати. Одночасно з ним розвиваються інші інтелектуальні вміння: аналізувати, порівнювати, узагальнювати. Також учені справедливо вважають спостережливість показником розумового розвитку.

В процесі формування вмінь велику роль відіграють пам'ять і мовлення, які у дітей початкової школи мають певні особливості. На початку навчання в школі у них переважає механічний тип. Тільки поступово пам'ять перетворюється в логічно-вербальну, але для цього треба застосовувати спеціальні завдання.

Н. Ляшова в своєму дисертаційному дослідженні довела, що ефективним засобом формування пізнавальних процедур є логічні задачі. Їх треба включати до дидактичної системи тому, що вони створюють необхідні умови для розвитку логічно-вербальної пам'яті та мислення.

Для розвитку мовлення учнів слід застосовувати вербальні засоби, наприклад, словесне описання шляху, за допомогою якого було одержано результат певного навчально-пізнавального завдання.

Учені (Б. Ельконін, Л. Занков, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонтьєв, І. Лернер, С. Максименко, Н. Менчинська, В. Паламарчук, В. Пунський, О. Савченко, М. Скаткін, Н. Тализіна та ін.) визначили два етапи засвоєння вміння вчитися: практичний і теоретичний. При переході з першого на другий етап особливе значення має слово, яке формує власну думку учня.

Треба зазначити, що учнів початкових класів характеризує висока емоційність. Вони чуйно реагують на все, що відбувається в процесі навчання. Це відображається на їх стосунках із вчителем, однокласниками, на результатах навчання. Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, О. Савченко, В. Сухомлинський довели, що головним в процесі навчання є почуття

радість від розумової праці. Тому вчителю слід упроваджувати такі технології, використовувати такі засоби, що створюють комфортну атмосферу навчання. Домагають цьому чуйне слово вчителя, позитивна оцінка результатів навчання і особистості учня, створення ситуації успіху, особливо для учнів з низьким досягненням в навчанні, допомога їм у переході на більш високий рівень. Треба додержуватися правил, що впливають із принципу емоційності.

Мислення учнів початкових класів також має специфічні особливості. До них належать стадії розвитку мислення, особливості суджень, висновків.

У психології визначені дві стадії мислення дітей молодшого шкільного віку. Перша характеризується тим, що розумова діяльність має багато спільного з мисленням старших дошкільників і відрізняється образністю та конкретністю. Аналіз навчального матеріалу проводиться в наочно-образному плані. При цьому учні спираються на реальні предмети, їх зображення: малюнки, схеми, таблиці. Висновки й узагальнення будуються на підставі сприйняття конкретних ознак і якостей предметів. Інтелектуальні вміння тільки починають формуватися.

Перша стадія мислення характерна для учнів 1-2 класу. Тому до дидактичної системи на цьому етапі слід включити такі засоби й прийоми, що забезпечують матеріальну підставу для виконання різноманітних зовнішніх дій і переходу їх у розумовий план. Наше дослідження показало, що для розв'язання цих завдань найбільш ефективними є сюжетно-рольові ігри, загадки, бесіди, діалоги, коментування. За мірою оволодіння вміннями й формуванням навчальної діяльності мислення учнів розвивається і переходить на другу стадію. Воно набуває рис словесно-логічного, теоретичного характеру. Висновки та судження стають більш узагальнюючими, самостійними. У дітей уже сформовано більшість інтелектуальних умінь. При переході мислення на більш високий ступінь розвитку відбувається перебудова інших психічних процесів: пам'яті, сприймання та ін.

З розвитком мислення повинна змінитися дидактична система засобів навчання. До її складу потрібно включити проблемні завдання. Змінюються функції слова вчителя, частина їх передається дітям. Наприклад, учитель не пропонує гру третьокласникам, не керує нею, а дає завдання підібрати й організувати її самим: поставити мету, визначити правила, розподілити ролі, провести її і підвести підсумки.

При використанні дидактичної системи засобів навчання необхідно враховувати особливості навчальної діяльності молодших школярів: інтенсивність її формування, становлення в сумісній, колективній роботі, індивідуальний характер навчальних дій кожного учня. Розвиток і зміна

системи відбуваються з розвитком і становленням навчальної діяльності і всієї сукупності вмінь.

Усяка дія, тим більше діяльність учнів, спрямована на досягнення певної мети, одержання результатів. Мета нерозривно пов'язана з мотивом, який примушує школяра прагнути її досягти. У процесі навчання мотив безпосередньо пов'язаний із пізнавальною потребою. Своїми дослідженнями Ю. Бабанський, О. Дусавицький, Д. Ельконіна, А. Маркова, Н. Менчинська, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Сухомлинський, Н. Тализіна, Г. Щукіна довели, що головним мотивом навчальної діяльності молодших школярів є пізнавальний інтерес. Він зв'язаний зі змістом і процесом учіння. Пізнавальний інтерес взаємопов'язаний із пізнавальною потребою. Вона переходить у пізнавальний інтерес, який примушує людину активно діяти, шукати способи й засоби розв'язання навчальних завдань.

Потреба, як стверджує О. Дусавицький, набуває свідому силу через інтерес, тобто через повне розуміння сутності і способів її забезпечення, у результаті чого мотиваційний процес займає чітку й певну спрямованість. Через інтерес здійснюється своєрідний перехід від об'єктивного до суб'єктивного [2, с. 13]. Автор підкреслює, що інтерес визначає далекі та близькі цілі людини, але їх досягнення здійснюються в реальній діяльності.

Зовнішніми проявами інтересу є концентрація уваги людини на його предметі, коли вся психіка й увага фокусуються в одній точці. При цьому виявляються позитивні емоції, розумова напруга, розкріпачення дій учнів. Інтерес також є джерелом вольового почину, що спрямовує людину до діяльності та подолання труднощів.

М. Матюхіна визначила низку мотивів, що впливають на процес пізнання молодших школярів. Вона розподіляє їх на дві групи. Першу складають мотиви, що зв'язані з процесом пізнання:

- сама навчально-пізнавальна діяльність, у процесі якої діти прагнуть набути нових знань та вмінь;
- пізнавальні інтереси;
- інтелектуальна активність, творчість, прагнення до розумової праці, подолання труднощів.

До іншої групи вона включила соціальні мотиви, які породжуються системою відносин дитини з навколишнім світом:

- почуття обов'язку, відповідальність. Ці мотиви безпосередньо не зв'язані з пізнанням, тому мало усвідомлюються учнями початкових класів;
- мотиви, що ґрунтуються на оцінці досягнень учнів з боку вчителя, батьків, інших дорослих;
- бажання стати лідером в навчанні.

М. Матюхіна застерігає, що останні два мотиви можуть негативно впливати на учіння, коли діти відчують страх мати низький бал в лідерстві, у навчанні.

Головним мотивом навчання молодших школярів автор вважає пізнавальний інтерес, від якого значною мірою залежить ефективність формування вміння вчитися.

В процесі експерименту ми враховували всі мотиви. Ретельно вибираючи дидактичні засоби, ми виходили з того, щоб вони розвивали передусім мотиви, що пов'язані з процесом учіння. Крім того, завжди мали на увазі іншу групу мотивів. Застосовуючи дидактичну систему засобів, мінімізувати їх негативний вплив на учіння молодших школярів.

На взаємозв'язок пізнавального інтересу й уміння вчитися вказує Г. Щукіна. Вона пише, що в процесі навчання існує особливий пізнавальний інтерес. Його галузь – пізнавальна діяльність, у процесі якої учні оволодівають знаннями, уміннями й навичками, за допомогою них учні здобувають освіту. Цей вид інтересу, на її думку, тісно пов'язаний із процесуальною стороною навчання. Правильний спосіб діяльності завжди веде до успіху. Успіх – важливий стимул інтересу^{4^}, &Г-69}.

Результати нашої експериментальної роботи свідчать про те, що при формуванні вміння вчитися слід враховувати рівень пізнавального інтересу. У психолого-педагогічній літературі визначені три таких рівні:

Елементарний пізнавальний інтерес – безпосередній інтерес до тієї інформації, яку необхідно засвоїти. Він не пов'язаний із діяльністю на здобуття знань.

Ситуативний інтерес – інтерес до пізнання. Він потребує активного оперування способами, які мають школярі. Однак цей інтерес не є достатньо стійким і довго не зберігається.

Стійкий пізнавальний інтерес виявляється у прагненні пізнати сутність предмета, явища, його закономірності, примушує шукати загальний спосіб розв'язання завдань певного типу.

Рівні пізнавального інтересу визначають динаміку його розвитку. Знаючи їх, можна планувати систему дидактичних засобів для цілеспрямованої мотивації учіння молодших школярів. Рівень пізнавального інтересу тісно пов'язаний із рівнем уміння вчитися. Цей взаємозв'язок розкрили у своїх дослідженнях Б. Коротяєв, В. Кулько, А. Маркова, В. Паламарчук, Т. Цехмістрова та ін. Вони визначили:

- репродуктивний рівень умінь, якому відповідає елементарний інтерес до процесу пізнання. Учень засвоює готові знання і готові зразки дії;
- продуктивний (конструктивний) рівень уміння, який дозволяє учню діяти в змінній ситуації. Для цього рівня характерний ситуативний інтерес. Він постійно підтримується вчителем;

- продуктивний (творчий) рівень уміння, який характеризується пошуковою діяльністю школярів. Йому відповідає стійкий пізнавальний інтерес.

А. Маркова зі своїми співробітниками визначила декілька типів ставлення школярів до учіння: негативне, байдуже, аморфне (позитивне), позитивне (пізнавальне), позитивне (особистісне). Для кожного типу характерний певний взаємозв'язок мотиву та вміння вчитися. Так, при байдужому ставленні до навчання школяра цікавить тільки результат його роботи й оцінка вчителя. Усі навчальні дії він виконує за зразком. Якщо учень позитивно ставиться до навчання, то він приймає й усвідомлює мету, яку ставить учитель, діє за його інструкцією. При позитивному (пізнавальному) ставленні школярі прагнуть оволодіти новими способами навчальної роботи, щоб самостійно одержувати знання. Позитивне (особистісне) ставлення школяра до навчання формується, як правило, у старшокласників, коли процес пізнання мотивується не тільки пізнавальним інтересом, але й іншими мотивами, наприклад, професійними, прагненням набути навичок самоосвіти.

Як показало наше дослідження, у більшості молодших школярів по закінченню початкової освіти можна сформуувати позитивне (пізнавальне) ставлення до навчання.

Уміння вчитися взаємопов'язане з активністю і самостійністю учнів у процесі навчання. З одного боку, воно формується в активній діяльності, з іншого – учень не може бути активним, самостійним, якщо не вміє вчитися. Спираючись на це положення, ми дійшли до висновку, що дидактична система повинна створювати середовище для активної діяльності учнів.

У дидактиці існують різні трактування поняття «пізнавальна активність». Ми поділяємо точку зору Т. Шамової, яка визначає пізнавальну активність як „якість навчальної діяльності, де виявляється особистість учня з його ставленням до змісту, характеру діяльності, прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на розв'язання навчально-пізнавальних завдань».

У процесі навчання вмінню вчитися, на наш погляд, необхідно враховувати рівень пізнавальної активності.

У психолого-педагогічній літературі визначено три її рівні.

1. Репродуктивно-відтворююча активність. Вона спрямована на запам'ятовування готових знань, засвоєння зразків дії. На цьому рівні активності учень виявляє інтерес до фактів, явищ, до того, що його дивує. Формується вона в процесі пояснювально-ілюстративного навчання.

2. Пошуково-виконавча активність являє більш високий рівень, має місце більша самостійність. Ця активність характеризується прагненням

учня зануритися в сутність явища, однак він виступає виконавцем, тому що завдання перед ним ставить учитель. Але пошуки самостійного способу розв'язання завдань відривають учня від зразка. У нього з'являється інтерес до процесу учіння. Така активність розвивається в частково-пошуковій діяльності.

3. Творча активність – найбільш високий рівень активності. Її характерна риса – здійснення діяльності в нових умовах, пошук нових способів. На цьому рівні відбувається не тільки засвоєння знань, але й способів діяльності. Формується ця активність за допомогою творчих, дослідницьких завдань, які необхідно включити до дидактичної системи.

Пізнавальна активність тісно взаємопов'язана із самостійністю. На думку вчених, це дві якісні характеристики навчально-пізнавальної діяльності. Однак пізнавальна самостійність не зводиться лише до роботи думки. Вона охоплює і свідомість, і пам'ять, навчальні дії, емоції.

На думку М. Вербицької ідея розвитку пізнавальної самостійності входить до поняття гуманізації навчально-виховного процесу школи, тому що здійснення цієї ідеї є не що інше, як гуманне ставлення до дитини, яке дозволяє допомогти їй, прискорює процес становлення самостійної особистості, створює умови для самовираження.

Отже, при застосуванні дидактичної системи засобів навчання для формування вміння вчитися слід враховувати особливості психічних процесів, мотивації, пізнавальну активність й самостійність молодших школярів. Вони впливають на діяльність, спілкування, зовнішні умови.

Знання особливостей психічних процесів молодших школярів, рівнів пізнавального інтересу, активності й самостійності дає можливість ефективно використовувати дидактичну систему засобів навчання для формування вміння вчитися.

Досліджуючи проблему активності учіння школярів, Т. Шамова розкрила взаємозв'язок між активізацією і вмінням учитися. Вона відзначає, що активним в учінні може бути тільки той учень, який оперує предметом діяльності, що можливо за умови, якщо він має певні знання про цей предмет і володіє способами діяльності. Без виконання цієї важливої умови неможливо здійснити активізацію учіння школярів. Однак наш досвід, аналіз досвіду вчителів початкової школи і літературних джерел дозволив зробити висновок про те, що в початковій школі для активізації учнів у першу чергу використовується наочність, гра, нестандартні уроки, діалог, евристична бесіда, засоби народної педагогіки. За мірою накопичення знань і необхідних умінь можна застосовувати проблемне навчання і самостійну роботу.

Т. Шамова розробила модель дидактичної системи засобів активізації навчання школярів. Проаналізувавши її, ми зробили висновки,

якими керувалися при розробці дидактичної системи засобів формування вміння вчитися:

1. Відбір засобів навчання повинен здійснюватися з урахуванням активізації кожного компонента вміння вчитися.

2. При формуванні певного компонента вміння повинен відбуватися вплив на інші компоненти вміння.

3. Усі навчальні дії і діяльність учнів повинні здійснюватися як процес мотивований і самокеруючий. Для цього до дидактичної системи необхідно включити певні засоби.

Зупинимося на ролі принципів навчання у формуванні вміння вчитися. Усвідомлення учнями свого уміння є одним з основних принципів навчання. Це підкреслюють у своїх дослідженнях В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, О. Фурман.

Принцип активності, який часто дидактами розглядається як єдиний із принципом свідомості, виражає загальну вимогу до організації процесу навчання, у якому учіння є самокеруючою відображально-перетворюючою діяльністю учня. Реалізуючи цей принцип, слід урахувати рівень активності школярів. На відтворюючому рівні оптимальними є пояснювально-ілюстративні методи і відповідні їм засоби: наочність у вигляді зразків дії, рольова гра, тренувальні вправи. Основна функція слова вчителя полягає в поясненні дій, детальній інструкції, як виконати діяльність.

Для розвитку активності більш високого рівня ефективними є евристична бесіда, діалог, сумісний аналіз проблемних ситуацій, пошук виходу з них, сюжетна гра. Високий рівень активності формується при застосуванні самостійної роботи творчого характеру, драматизації, режисерських ігор.

Таким чином, реалізуючи принцип свідомості й активності при використанні дидактичної системи, можна розвивати в молодших школярів рефлексію і керувати розвитком пізнавальної активності. З принципом свідомості й активності пов'язаний принцип наочності. Його реалізація дає змістовну підставу для активної діяльності учнів.

Робота учнів з наочними засобами сприяє усвідомленню навчальних дій, їх запам'ятовуванню. Сполучення наочності з словом допомагає дітям встановити зв'язок нових умінь з тими, що вже засвоєні, формуючи інтерес до діяльності, наочність розвиває стійку і цілеспрямовану увагу, перетворює її в спостережливість. Засвоюючи вміння на наочному матеріалі, молодші школярі легко переносять його спочатку в вербальний, а потім і в розумовий план.

Дії не існують поза людиною. У них завжди виявляється її індивідуальність. Тому при формуванні вміння вчитися, при оцінці його рівня необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів, їх ставлення

до учіння, тобто дотримуватися принципу природовідповідності. Він ширше принципу індивідуального підходу. Його сутність полягає в тому, що головним компонентом педагогічного процесу є учень з його віковими, індивідуальними особливостями, рівнем розвитку. Спираючись на цей принцип, ми сформулювали вимоги, яким повинна відповідати дидактична система засобів навчання вміню вчитися та її реалізація:

- спрямовувати дії учнів на підготовку до самонавчання, самоосвіти, самовиховання;
- формувати відносини між учасниками відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей;
- спираючись на рівень розвитку учнів, урахувати «зону найближчого розвитку», яка визначає можливості молодших школярів і переводить її в актуальну;
- засоби навчання повинні бути доступними, наочними, розвивати особистість учня.

Особливої уваги при реалізації цього принципу потребують учні з низьким рівнем активності, умінням вчитися й успішності. При роботі з ними, як показало наше дослідження, ефективними є дидактичні прийоми, які забезпечують успіх у навчальній діяльності, безпосередня допомога з боку вчителя і сильних учнів, позитивна оцінка їх успіхів. Ці прийоми підвищують інтерес до учіння, до пізнання, знижують психічну напругу, покращують стосунки з однокласниками, учителями.

Розв'язати завдання ефективного застосування дидактичної системи засобів неможливо без використання принципу гуманізації педагогічного процесу, який потребує вияву турботи про те, щоб „навчити навчатися” кожного учня, учити терпляче, не принижувати при цьому його людської гідності, сприймати таким, який він є.

Ефективність дидактичної системи засобів у процесі формування вміня вчитися залежить від стилю керівництва вчителя, його майстерності. За мірою оволодіння учнями вміням він змінюється: учитель поступово переходить від прямого керівництва до партнерства. При цьому частину своїх функцій він передає дітям. Вони самі починають організовувати процес свого учіння. Керівництво зовні, з боку вчителя, переходить у саморегуляцію учнями навчальної діяльності.

Дидактична система засобів є необхідною умовою формування вміня вчитися. Однак ефективне використання цієї системи залежить від суб'єктивних та об'єктивних умов:

- урахування вікових особливостей психічної сфери молодших школярів: сприйняття, уваги, мовлення, мислення, суджень;
- приведення до руху внутрішніх резервів особистості: пізнавальних потреб, мотивів, інтересів, активності;

- опора на досягнутий рівень розвитку активності, самостійності;
- створення атмосфери гуманних відносин між учасниками педагогічного процесу, творчого пошуку;
- спиратися не тільки на досягнутий рівень розвитку учнів, сформованості вміння, а прогнозувати подальший їхній розвиток;
- дотримуватися дидактичних принципів: гуманізму, послідовності та систематичності, активності та свідомості, єдності навчання, розвитку та виховання;
- майстерності вчителя: його знань, умінь, педагогічних здібностей, творчості.

Література

1. Гузенко О.А. Формування мотивації навчання молодших школярів в умовах особистісної орієнтованої освіти. Автореф. дис. На здобуття наук. ступення канд. пед. наук: [13.00.09] Нау. Пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 20 с.
2. Костюк Г.С. Психологія. Підручник для вищих навчальних закладів освіти. – К.: Вища школа, 2000, 365 с.
3. Режим доступу: <http://www.pedagogy.ru/>
4. Режим доступу: <http://pedagog21wek1.ucoz.ru/>

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Кузьміна О.

*доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки
Донбаського державного педагогічного університету*

УДК 373.018.32:316.624-057.874

**УМОВИ, МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ***(Продовження, початок у попередньому випуску)**Анотація до першої частини статті.*

Стаття продовжує цикл публікацій, присвячених дослідженню шляхів формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. У пропонованій статті зосереджено увагу на умовах, методах та технологіях формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Окреслюється, що формування життєвої компетентності учнів старших класів шкіл-інтернатів забезпечується науковим обґрунтуванням методів, умов і технологій соціально-педагогічної роботи, їх визначенням, доведенням необхідності їх застосування в роботі з учнями шкіл-інтернатів.

У зв'язку з тим, що розглянута проблема носить міждисциплінарний характер, підхід до її вирішення також по необхідності повинен бути системним та міждисциплінарним.

Підсумком статті є думка про те, що недостатня життєва компетентність вихованця інтернатної установи, виступаючи як сукупність компонентів його життєдіяльності, формує ряд типових негативних стереотипів соціального поводження в самостійному дорослому житті. Завдання формування життєвої компетентності вихованців інтернатних установ вказує на необхідність організації цілеспрямованої учбово-виховно-розвиваючої роботи, спрямованої на придбання вихованцями соціального досвіду з метою їхньої підготовки до самостійного життя.

На етапі нормування компетентності основними є наступні операції:

- аналіз суб'єкта, середовища й змісту його діяльності, вимог до його результатів;

- формулювання вимог до компетентності суб'єкта діяльності;

- розробка конкретних норм компетентності.

На етапі діагностики компетентності:

- діагностика рівня показників компетентності індивідів;

- визначення приватних показників компетентності індивідів;

- розрахунок інтегрального рівня компетентності індивідів.

На етапі ухвалення керуючого рішення можливі:

- відрахування учня або звільнення працівника;
- продовження навчання або роботи;
- підвищення статусу учня або працівника (призначення стипендії, підвищеної стипендії, іменної стипендії, видача премії, позачергова відпустка, підвищення по службі).

Навіть якщо враховувати лише інтегральний рівень компетентності індивіда в певній діяльності, можливо побудувати матрицю керуючих рішень, наприклад, для навчальної або трудової діяльності. Звідси важливість як формування й розвитку життєвої компетентності підлітків, так і створення й апробування системи постійного контролю її найважливіших компонентів.

Процес розвитку й формування життєвої компетентності індивіда включає ряд етапів. Намічено схему етапів її формування й шляхів її реалізації, яка заснована на поданнях нейролінгвістичного програмування (див. мал.3). Вихідний стан компетентності описує лівий нижній квадрант, коли підліток не знає про свою недостатню компетентність у тій або іншій сфері, у тім або іншому приватному питанні в силу того, що дана ситуація ще не зустрічалася йому на життєвому шляху. Після зіткнення з нею він усвідомлює свою недостатність, неповноцінність, ущербність і починає вживати деяких заходів. Роль «проявника» у нашій випадку грав констатуючий експеримент, що виявив у ряді випадків досить низький рівень життєвої компетентності вихованців у різних сферах життєдіяльності.

Традиційне навчання, виховання й розвиток підлітка-сироти дозволяє озброїти його деяким набором знань, умінь і навичок. Це дозволяє перейти до усвідомленого знання в багатьох питаннях життєвої компетентності. Такий стан, однак, є недостатнім у величезній більшості життєвих ситуацій. Для цього усвідомлене знання необхідно перевести на рівень неусвідомлених реакцій, як це буває в боксі або в боротьбі. Якщо єдиноборець буде щоразу міркувати, як відповісти на той або інший удар або прийом супротивника, перемоги йому не бачити. Цей етап пов'язаний із тренуванням неусвідомлюваного застосування вмінь і навичок життєвої компетентності. Основою такого тренування є спеціальний тренінг життєвої компетентності підлітків.

Ключовим моментом проблеми життєвої компетентності учнів є вибір теоретичної моделі її формування. Від цього істотно залежать:

- склад, зміст життєвої компетентності, набір якостей, які формуються в учнів;
- організаційні форми формування компетентності: навчальний або позанавчальний час (визначене-позаурочне); шкільні або позашкільні

форми роботи; національні або міжнародні форми; введення спеціальних занять або насичення необхідними елементами звичайних занять; групова або індивідуальна робота; ведення роботи вчителями або практичними психологами або соціальними педагогами (штатними або запрошеними);

- теоретична основа формування, що відповідає напрямку психокорекції й особистісного росту: когнітивна терапія, поведінкова терапія, НЛП, трансактний аналіз, соціалізаторський підхід, гуманістична психологія;

- набір конкретних інструментів формування компетентності: вправи-діалоги, групові дискусії, психодраматичне розігрування ситуацій, лекції, семінари, інтернет-технології, активні методи навчання, психологічний тренінг того або іншого напрямку.

К. Хольцкамп (K. Holzkarmp) зробив спробу класифікації моделей життєвої компетентності. Одна група авторів головним елементом моделі називає різноманітні знання, інформацію, які використовуються для вирішення різних соціальних завдань - це когнітивна модель життєвої компетентності, при якій людини необхідно озброїти певною сумою загальнокультурних і соціальних знань. В іншій моделі, яку він виділяє, головним системоутворюючим елементом проголошуються здатності, рівень їхнього розвитку. Тоді життєва компетентність проявляється в сукупності загального й соціального інтелекту, талановитості, діловитості, активності в суспільній діяльності. У цій моделі акцент пропонується робити на створенні й реалізації виховно- і освітньо-розвиваючих програм.

На нашу думку, моделі формування життєвої компетентності доцільно розділити на дві більші групи:

- моделі вирівнювання, доповнення;
- моделі росту, розвитку.

До першої групи можна віднести одну з найпоширеніших за рубежом моделей формування компетентності - дефіцитарну. Суть її в тому, що зміст життєвої компетентності індивіда порівнюють із вимогами до життєвої компетентності людини певного віку, статі й соціального стану. Відсутні знання, уміння, навички, здатності розвивають на основі наявних методик. Так, до основних напрямків корекції проблемного поведіння старшокласників відносять: визначення факторів, які провокують прояв негативного поведіння шляхом функціонального оцінювання; корекція попередньо застосовуваних прийомів і методів, навчання альтернативним звичкам поведіння; підтримка діючих форм нової стратегії впливу на поведіння; постійний і довгостроковий характер корекційних впливів.

Ряд дослідників соціалізації при побудові моделей формування соціальної компетенції спираються на теорії її дефіциту й, як результат, психічні порушення. Неприятливість умов життя, екстремальність життєвих

ситуацій ведуть до віктимізації особистості. Тоді головним засобом профілактики негативних наслідків для особистості є підвищення рівня її соціальної компетентності. Для цього навчають використанню особистісних ресурсів; розвитку самоконтролю; формуванню звичок самодопомоги; досвіду просоціального поведіння; засвоєнню ціннісних орієнтацій.

Таким чином, перша модель формування соціальної компетентності особистості - «модель доповнення відсутньої ланки» .

Серед моделей першої групи можна виділити підгрупи когнітивних і поведінкових моделей. Перші наголошують на когнітивних процесах, на засвоєнні й переробці інформації, другі - на завчанні стереотипів просоціальної поведінки. Відповідно, перші використовують методи раціонально-емоційної терапії А. Елліса [Ellis], когнітивної психотерапії, запропонованої А. Т. Беком в 70-х роках [Beck], другі - поведінкової терапії, а останнім часом - НЛП класичного й нового коду, а також Design Human Engineerig..

Так, W.-P. Vibi на основі кібернетичного підходу так описує процес формування компетентності: людині, яка зіштовхнулася з певного роду утрудненнями, для просування вперед необхідно виробити новий алгоритм дій, тобто написати й апробувати нову логіку своєї поведінки .

Когнітивна модель редукує здатність до діяльності до її інтелектуальної сторони, а саму діяльність - до пізнавальної, інтелектуальної, розумової її частини. З іншого боку, всі види діяльності з її внутрішньої, інтрапсихичної сторони мають когнітивну складову, включають когнітивні процеси й когнітивні моделі реальності; зі своєї зовнішньої сторони, супроводжуються інтенсивними процесами інформаційного обміну, комунікації із зовнішнім середовищем. Звідси одним з важливих педагогічних умов формування компетентності є забезпечення потужної й системної підтримки процесів інформаційного обміну, що забезпечує конкретні процеси життєдіяльності.

Прихильники моделі «хронічних обтяжень» бачать головне в недостатнім знанні особистості себе й соціальних процесів, у її неготовності до того, щоб ці знання реалізовувати в конкретному середовищі або життєвій ситуації .

На наш погляд, модель «вирівнювання», «доповнення» життєвої компетентності або, інакше, аліментарна, дефіцитарна модель як метафора має пломбування зубів у стоматології: знайти в індивіда хворе місце й залатати. При цьому «об'єкт» пасивний і піддається якомусь більш-менш успішному зовнішньому впливу. Звідси й методи поведінкової терапії часто порівнюють із дресируванням, «натаскуванням» .

Модель росту, розвитку заснована на «вирощуванні», розвитку життєвої компетентності. Тут навіть саме слово «формування»

представляється не зовсім удалим, тому що навіть дитина і, тим більше, підліток уже має якусь життєву компетентність зі своєю певною унікальною структурою й змістом. Її не можна зламати або проігнорувати й замість сформувати «нову, «гарну», «правильну». Ці ідеї перегукуються з поглядами К. Роджерса. Його модель психотерапії так і називається «модель росту» і деякими авторами пов'язується з юнацькими заняттями К. Роджерса агрономією .

Образно ці дві групи моделей можуть бути названі «західною» (директивною, результативною, агресивною) і «східною» (неспішною, поважною, мудрою).

Так, Р. Браун (R. Brown) і Р.И. Херштайн (R. J. Herrstein) спираються на дослідження, по-перше, К. Гольдштайна (K. Goldstein), що довів вплив самоздійснення (згодом «самореалізації») на ослаблення впливу негативних факторів, на нервову систему людини й стимулювання придбання індивідом компетентності, і, по-друге, А. Маслоу (A. Maslow) і Р. Уайта (R. White), що обґрунтували властивості кожної особистості здатність і схильність до життєвої компетентності. Виходячи із цього, автори вважають, що створення сприятливих умов життя, навчання, діяльності, спілкування буде сприяти росту життєвої компетентності, нівелюванню невдач у реконструкції суспільного досвіду, у власному влаштуванні життя. Прихильники даного підходу оперують принципами, запропонованими А. Маслоу, як обов'язковою умовою нагромадження й розвитку самокомпетентності .

Теорії самоактуалізації А Маслоу й К. Роджерса давно переступили кордони психологічної науки й вплинули на уми мільйонів людей . Незважаючи на критику ряду своїх теоретичних положень , ця концепція має потужний виховний і розвиваючий потенціал.

Близька до цього також педагогічна концепція П. Наторпа про «вільне самовиховання дитини у світі дорослих». Вирішальну роль як психологічній передумові формування особистості П. Наторп відводить волі, вважаючи її особливим видом пізнання, «практичним пізнанням». Якщо суспільство дбайливо ставиться до кожної людської істоти, плакає її як вільну особистість, то й людина відплатить йому тією же високою ціною.

Відповідно до наших подань, розвиток життєвої компетентності підлітка найбільше ефективно може бути реалізовано, здійснено через вирощування, зміцнення й розвиток його ідентичності у всіх її багатогранних аспектах. Тоді основним засобом її розвитку й «вирощування» є гуманістичний тренінг на основі ідей А. Маслоу, К. Роджерса, К. Мэя , соціально-психологічний тренінг М. Форверга, Н. Козлова, тренінг на основі психодрами Я. Морено .

Успішне формування життєвої компетентності старшокласників забезпечується сукупністю наступних педагогічних умов:

- теоретичною розробкою сутності й структури життєвої компетентності підлітків і практичною розробкою інструментарію її виміру й контролю;

- теоретичною розробкою методології забезпечення життєвої компетентності підлітків і практичною розробкою організації й методики її формування;

- організацією спеціального напрямку діяльності (мети, завдань, функцій, напрямків) шкіл-інтернатів по формуванню життєвої компетентності сиріт, створення в них реабілітаційного, корекційного і розвиваючого середовища, її матеріально-побутових, предметно-просторових, соціальних, навчально-виховних форм;

- створенням соціальних мереж формування життєвої компетентності сиріт, у центрі яких перебувають школи-інтернати як зосередження фахівців і учасниками яких є молодіжні організації, церковні організації, центри зайнятості, організації соціальної допомоги, психологічні центри, медичні установи, рідні й прийомні родини;

- широким обговоренням у суспільстві стану психофізичного й духовного розвитку підлітків, змісту й методів реабілітаційно-корекційної роботи, залучення батьків до процесу формування життєвого досвіду підлітків, визначення перспективної програми загальної діяльності;

- регулярним залученням сиріт до найважливіших сфер життєдіяльності - спілкування з дорослими й ровесниками, харчування й готування їжі, відпочинок і розваги, навчання й виховання, спілкування із природою й побутові роботи, самообслуговування й дотримання особистої гігієни;

- використанням комплексу методів психолого-педагогічного впливу, методів формування життєвої компетентності за допомогою традиційних навчальних і позанавчальних занять, мережних технологій, тренінгових методик, польових занять;

- підготовкою батьків і співробітників інтернатів: підвищення педагогічної культури батьків, професійна підготовка співробітників інтернатів, перманентне підвищення кваліфікації фахівців і керівників інтернатів.

На основі теоретичного аналізу, педагогічних спостережень, узагальнення власного досвіду реабілітаційно-корекційної роботи в школах-інтернатах, виділені основні ознаки реабілітаційного процесу, які впливають на формування життєвої компетентності старшокласників. До них віднесені:

- рівень психофізіологічного розвитку вихованців;

- педагогічно сформоване реабілітаційно-корекційне середовище життя в інтернаті;
- адекватне визначення реабілітаційно-корекційних цілей, система контролю за їхнім виконанням;
- оптимальний вибір умов, часу, місця й способу формування життєво важливих звичок;
- проведення значної частини реабілітаційних занять у формі гри як основи пізнання навколишнього світу й знаходження життєвого досвіду;
- удосконалювання професійної підготовки психолога інтернату - основної діючої особи процесу формування життєвої компетентності старшокласників.

Досягнення необхідних результатів у рішенні зазначеної проблеми стає можливим, якщо педагогічний вплив буде мати системний характер і охоплювати найважливіші параметри цього процесу: орієнтаційний, змістовний, комунікативний, технологічний, особистісний і професійний.

Орієнтаційний параметр забезпечує спрямованість цього процесу на досягнення головної мети, рішення основних завдань, реалізацію певних функцій і напрямків діяльності інтернатів. Комунікативний параметр забезпечує тісний взаємозв'язок і активне співробітництво батьків і інтернату. На основі особистісного параметра створюється реабілітаційне середовище, що забезпечує формування життєвих компетентностей. З урахуванням змістовного параметра доцільно послідовне збагачення життєвого досвіду вихованців і залучення їх до найважливіших сфер життєдіяльності. Технологічний параметр забезпечує формування життєвої компетентності на основі використання комплексу форм, методів і засобів педагогічного впливу. На основі професійного параметру актуальне забезпечення належної педагогічної освіти батьків і розвитку психолого-педагогічної майстерності співробітників інтернатів.

Висновки. Для вихованців школи-інтернату саме педагогічної освіти батьків є середовищем становлення й розвитку життєвих компетентностей учнів, розкриття, розвитку й реалізації їхнього життєвого потенціалу. Головною метою інтернату щодо становлення й розвитку життєвих компетентностей є створення необхідних умов і стимулювання учбово-пізнавальної, практичної й комунікативної діяльності учнів, необхідної для формування й застосування досвіду успішної реалізації життєвих умінь. Ці вміння не можна сформувати, розвинути й удосконалити поза щоденної пізнавальної, практично-перетворювальної й комунікативної діяльності учнів. Оптимальні умови для формування життєвих навичок забезпечує сполучення ігрової й учбово-пізнавальної діяльності учнів. Завдання педагогів - забезпечити належне педагогічне керівництво, підібрати оптимальні форми й методи роботи .

Література

1. Brown R., Herrstein R. Grundbegriff der Psychologie. - Berlin, New York, Tokio, 1984. - 807 S.
2. Cahill C., Llewelyn S. P., Pearson C. Treatment of sexual abuse which occurred in childhood: A review // British Journal of Clinical Psychology, 1991, 30(1). – P. 1-11.
3. Ellis A. Humanistic psychotherapy: The rational-emotive approach. – New York: Julian Press, 1973.
4. Erikson, E. H. Identity: Youth and Crisis. - London: Faber & Faber, 1968.
5. Hellinger B. Ordnungen des Helfens. – Carl-Auer-Systeme Verlag, 2006. – 258 S.
6. Hurelmann K. Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. - München, 1999.-307 S.
7. Maslow A.H. Motivation and personality. – New York: Harper and Row, 1970. – 369 p.
8. Аргайл М. Психология счастья. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
9. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання // Початкова школа. – 2003. – № 3.
10. Валеология. Учение о здоровье, болезни и выздоровлении. В 3-х томах. – М.: АСТ, 2001. - 421 с.
11. Горностай П.П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. - К.: Контекст, 2000.- С. 44-47.
12. Горностай П.П. Психологічні основи ролівої реабілітації // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ ст. - К.: ІЗМН, 1998. - С. 149-154.
13. Єрмаков І.Г. Феномен компетентісно спрямованої освіти // Школа. Інформаційно-методичний журнал. – № 12. – 2006. – С. 5-7.
14. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии, 1987, № 3. – С. 150-158.
15. Лядобрук О.В. Формування життєвих компетентностей учнів в умовах загальноосвітніх шкіл-інтернатів // http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=125
16. Наторп П. Социальная педагогика. -Спб.: Изд-во О. Богданова, 1911.- 360 с.

Татьянчикова І.

докторант Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Донбаського державного педагогічного університету

УДК 376- 056.36:316.614

**ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ВАДАМИ НА СТАДІЇ РАННЬОЇ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ В
МЕЖАХ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Стаття присвячена особливостям соціалізації учнів з інтелектуальними вадами на стадії ранньої трудової підготовки в спеціальному навчальному закладі. Простежуються основні протиріччя, які гальмують їхню подальшу професійну соціалізацію, розглядаються можливості використання учнями виявлених у них на попередньому етапі

індивідуальних особливостей у процесі шкільної трудової підготовки, особливо при підборі профілів професійного навчання. Звертається увага на необхідність здійснення профорієнтаційної роботи в спеціальному навчальному закладі, спрямованої на активізацію професійного самовизначення старшокласників.

Ключові слова: соціалізація, стадія ранньої трудової підготовки, професійне самовизначення, профілі професійного навчання, профорієнтаційна робота.

Татьянчикова И.

докторант Інститута спеціальної педагогіки НАПН України,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій
коррекційного і інклюзивного освіти Донбаського
державного педагогічного університету

Стаття посвячена особливостям соціалізації учасників з інтелектуальними порушеннями на стадії ранньої трудової підготовки в спеціальному навчальному закладі. Прослідуються основні протиріччя, які ускладнюють їх подальшу професійну соціалізацію, розглядаються можливості використання виявлених у них на попередньому етапі індивідуальних особливостей в процесі шкільної трудової підготовки, особливо при підборі профілів професійного навчання. Звертається увага на необхідність проведення профорієнтаційної роботи в спеціальному навчальному закладі, спрямованої на активізацію професійного самоопределення старшокласників.

Ключевые слова: соціалізація, стадія ранньої трудової підготовки, професійне самоопределение, профілі професійного навчання, профорієнтаційна робота.

Tatyanchikova I.

a Doctorate of Institute of Special Pedagogy NAPS of Ukraine, an Associate Professor of Educational Sciences, 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 early of labor training in special educational institution. Traced the basic contradictions that hinder their further professional socialization, considering how to use the pupils identified in their individual features of the previous stage in the process of school work training, especially in the selection of profiles professional training. Attention is drawn to the need for career guidance in a special educational institution, aimed at enhancing professional self-school students.

Key words: socialization, stage early of labor training, professional self-determination, profiles professional training, professional orientation work.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Включення людини з обмеженими можливостями в соціальне середовище, її підготовка до самостійного і незалежного життя у суспільстві набирає особливої актуальності на сучасному етапі, у нових соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим проблема соціалізації дітей з інтелектуальними вадами розглядається як одне із найважливіших завдань системи спеціальної освіти. На перший план виходять питання педагогічної допомоги дитині з відхиленнями у розвитку передусім в її соціально-трудовій адаптації і професійному самовизначенні.

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 приділяється достатньо уваги різним аспектам професійно-трудового навчання і підготовки (О.К.Агавелян, В.І.Бондар, Г.М.Дульнев, Г.М.Мерсіянова, С.Л.Мирський, Б.І.Пінський, Б.Н.Тейвиш, К.М.Турчинська, О.П.Хохліна та ін.). Підкреслюється, що ефективність соціально-трудової адаптації, а в кінцевому випадку – соціалізації, на пряму залежить від позитивного розв'язання завдань професійно-трудової підготовки і профорієнтації, які здійснюються в межах спеціального навчального закладу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є визначення особливостей соціалізації учнів на ранній трудовій стадії в межах спеціальної школи. Це дає змогу, спираючись на основні труднощі, яких зазнають школярі з інтелектуальними вадами на цій стадії, запропонувати корекційно-розвивальну програму щодо підвищення ефективності соціалізації на підставі професійно-трудової підготовки і адекватного вибору майбутньої професії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Соціалізація учнів з вадами інтелектуального розвитку на ранній трудовій стадії в межах спеціального навчального закладу пов'язана з початком їхнього професійного становлення. Забезпечення для дітей даної категорії реальної можливості отримання трудової підготовки є одним з пріоритетних напрямків спеціального навчання. Однак, в системі корекційного навчання школярів з вадами інтелектуального розвитку чітко простежуються протиріччя, які гальмують їхню подальшу професійну соціалізацію. Це протиріччя між:

- організацією шкільної професійно-трудової підготовки і сучасними соціально-економічними умовами в суспільстві, які утруднюють подальше працевлаштування випускників;

- підвищеними кваліфікаційними вимогами до підготовки спеціалістів і особливостями розумового і психофізичного розвитку учнів, які ускладнюють оволодіння ними, навіть доступними за своїми можливостями, професіями;

- обмеженою кількістю професій, за якими можуть бути працевлаштовані розумово відсталі випускники, і ще меншою їх кількістю, за якою можна здійснювати професійно-трудова підготовку в межах спеціальної школи.

Невирішеність зазначених протиріч потребує суттєвого перегляду системи професійно-трудова підготовки у контексті сучасного життя і обумовлює необхідність визначення організаційних і психолого-педагогічних умов, спрямованих на підвищення ефективності професійної соціалізації учнів з інтелектуальними вадами. У цьому зв'язку необхідним стає вивчення її особливостей на ранній трудовій стадії у межах спеціального навчального закладу.

Вивчення особливостей професійної соціалізації розумово відсталих учнів показало, що сучасні школи можуть успішно розв'язувати завдання професійно-трудова навчання і підготовки, кращий досвід яких узагальнюється педагогічною наукою і розповсюджується на інші спеціальні навчальні заклади. Однак, далеко не всім школам вдається досягти високих результатів у підготовці випускників до самостійного життя і праці на підставі оволодіння ними певною професією. При цьому педагогічні колективи стикаються зі значними проблемами. Існуюча система професійно-трудова підготовки дітей у спеціальних навчальних закладах є недостатньо досконалою, не може забезпечити безпосереднє включення учнів у виробництво, а в основному робить акцент на корекції їхніх недоліків загального розвитку, не відповідає сучасним вимогам сьогодення, хоча може і повинна розв'язувати питання підготовки учнів до самостійної праці. Все це потребує розставлення нових акцентів і визначення відповідних пріоритетів.

Так, одержані нами результати показали, що відносно своєї майбутньої професійної діяльності зорієнтована тільки половина учнів. Однією з причин такого становища є передусім, як було зазначено, обмежений перелік професій для розумово відсталих школярів, яким навчають у спеціальній школі, і які не завжди відповідають попиту на ринку праці. Не останню роль відіграє і можливість працевлаштування випускників за обраною професією. У цьому зв'язку у школярів здійснюється не вибір конкретної професії, а здебільшого формується певне ставлення (позитивне або негативне) до обраної професії, на яке суттєво впливають сучасні погляди і нові соціально-економічні умови. Ось чому погляди старшокласників та їхніх батьків щодо престижності тих, чи

інших сфер майбутньої професійної діяльності практично тотожні. Безсумнівним лідером виступають фінансова та банківська справа (хоча ці професії не підпадають в коло тих, які можуть опанувати учні з вадами інтелектуального розвитку), а також професії бізнесу (хоча поняття «бізнес» діти даної категорії трактують по-своєму). Виявлено, що в основі вибору майбутньої професії лежить можливість отримання високої заробітної платні або задоволення комплексу особистих професійних очікувань і життєвих потреб.

Крім того, вивчення професійного визначення школярів показало, що 56,2% підлітків з порушенням інтелекту не бажають в майбутньому працювати за профілем одержуваної в школі спеціальності; коло «бажаних» професій вузьке, знання про існуючі види праці і їх доступність у випускників недостатні. Спостерігається також вибір професій, неадекватний можливостям учнів («Водій теплохода», «Лікар», «Вчитель», «Охоронець» та ін.). При цьому 13,4% учнів не могли визначитися в жодній сфері праці. Вивчення практичної асиміляції випускників спеціальних шкіл виявило, що за спеціальністю, отриманою в школі, працюють лише 4,2% опитаних; 42,3% випускників відмовилися підвищувати свою кваліфікацію за отриманою професією, вважаючи її безперспективною; 10,7% не працюють або працюють, де доведеться, нарікаючи на погану трудову підготовку у школі. Все це свідчить про неусвідомлений вибір професії школярами, про орієнтацію при її виборі тільки на зовнішні ознаки.

Слід зазначити, що учні та їх батьки висловлюють певну занепокоєність майбутньою професійною долею старшокласників, оскільки вони залишаються на сучасному ринку праці найменш захищеною соціальною групою, яку особливо бентежить подальше працевлаштування. Випускники показують високий рівень тривожності щодо своєї майбутньої професійної діяльності, а також переконані в тому, що пошук роботи є сьогодні лише їхньою особистою справою і на державну підтримку марно сподіватися. При цьому почуття самотності переживає значна частина старшокласників. Вочевидь, це обумовлюється не тільки якістю профорієнтаційної роботи, а й станом професійної підготовки у спеціальному навчальному закладі, який здебільшого визначається його матеріально-технічною базою.

У цьому зв'язку значна кількість вчителів професійно-трудового навчання експериментальних шкіл нарікали на занедбаний стан майстерень, в яких проходять заняття. Вони часто не відповідають необхідним вимогам, не оснащені сучасним промисловим обладнанням (в деяких школах виявлені дуже застарілі станки), стоїть гостро нехватка матеріалів для роботи (дерева, фарб, тканин, паперу тощо), не

налагоджений зв'язок з виробництвом (раніше учні проходили виробничу практику на підприємствах міста, де знаходиться школа. Наприклад, на меблевій та швейній фабриках, які сьогодні не працюють, бо закриті). Унаслідок цього, навіть у старших класах, виробнича праця має рівень суспільно-корисної ремесленої праці.

Крім того, в процесі опитування вчителі вказували на підвищений рівень складності програм з трудового навчання, при цьому вважали не завжди доцільним наявність теоретичних тем взагалі (58,7%), які не використовуються випускниками в самостійному житті. Також вони констатували, що запропоновані програми рекомендуються всім учням (I і II відділення зараз немає унаслідок відсутності відповідних умов і необхідного контингенту дітей), які дуже різні за своїми індивідуальними і психофізичними можливостями. Їх «вирівнюють» лише завдяки індивідуальному підходу, який допомагає більш якісно оволодіти професійними знаннями та вміннями на підставі застосування в процесі трудової підготовки можливостей і особливостей учнів, оскільки вони потребують постійної допомоги і консультування вчителя.

Результати дослідження показали, що не завжди індивідуальні особливості і можливості школярів враховуються в процесі трудового навчання і виконуванні трудової діяльності, що суттєво гальмує їхнє професійне самовизначення і подальшу соціалізацію. Вчителі розуміють всю важливість психолого-педагогічного вивчення школярів, спрямованого на виявлення їхніх інтересів, нахилів і можливостей, для наступного розподілу учнів по групам трудового навчання. Але в багатьох школах відбувається лише традиційний розподіл на групи дівчаток та хлопчиків. Така ситуація передусім пов'язана з тим, що допоміжні школи із року в рік традиційно готують спеціалістів певної професії, наприклад столярів (слюсарів) і швачок, хоча можливості працевлаштування за цими спеціальностями обмежені, особливо в невеликих містах. Тобто спеціальні школи прив'язані до підготовки спеціалістів певних профілів, що обумовлюється насамперед їхньою матеріально-технічною базою і наявністю відповідних майстерень. Як наслідок, індивідуальні особливості і здібності школярів відходять на другий план і часто не враховуються в процесі професійно-трудоного навчання. У зв'язку з цим виявлені на попередніх етапах індивідуальні властивості школярів не завжди використовуються (часто в силу об'єктивних причин) у процесі професійно-трудоної підготовки, а також при виборі професії, якій навчають у школі.

З огляду на це, розуміючи всю важливість врахування індивідуальних властивостей учнів в процесі професійно-трудоної підготовки, вихід з ситуації, яка склалася, педагоги бачать, як було

зазначено, у запровадженні індивідуального підходу до кожного учня і створенні належних педагогічних умов для використання і розвитку позитивних якостей дитини у відповідності з її можливостями і нахилами до певної професії. Сутність такої роботи, за поглядами педагогів, полягає у розширенні переліку профілів професійно-трудової підготовки (при наявності певної матеріально-технічної бази), а також у організації відповідної позакласної роботи (функціонуванні гуртків за професійними інтересами; проведенні виховних заходів, пов'язаних з трудовим вихованням і навчанням; виготовленні продукції, яка соціально значуща; трудовій допомозі школі тощо). Завдяки таким заходам у школярів здійснюється подальший розвиток виявлених на попередніх стадіях індивідуальних особливостей і позитивних якостей.

Дослідження показало, що у більшості допоміжних шкіл (76,8%) цьому напрямку роботи приділяється достатня увага. Учні відвідують гуртки за своїми професійними інтересами: «Домоведення», «Основи сільськогосподарської праці», «Різьба по дереву», «В'язання на спицях», «Фантазія мережива», «Випилювання та вижигання», «Бісероплетіння» тощо. Крім того, учні працюють на ділянках та в саду, вирощують овочі та фрукти, прикрашають шкільне подвір'я декоративними рослинами. В швейних майстернях шують постільну білизну, робочий одяг, танцювальні костюми, м'які іграшки та необхідні речі для життя. В столярній та слюсарній майстернях учнями виготовляються вішалки, совки, стільці, проводиться ремонт шкільних меблів. Учні роблять дрібний ремонт у кабінетах і побутових кімнатах, виконують роботи по оштукатуренню і фарбуванню цоколя спального і навчального корпусів. Слід зазначити, що в процесі спільної праці в учнів виникає повага одне до одного, а успішність такої діяльності визначається певними досягненнями і вдачами кожного на підставі оцінювання, звернення за допомогою інших.

Крім того, в експериментальних школах традиційно проводяться виставки творчості учнів, колективні творчі справи, вечори і конкурси. В межах позакласної роботи з професійно-трудового навчання, різних напрямків її здійснення виявляються кращі учні, а переможці представляють школу на Всеукраїнських, обласних і місцевих конкурсах майстерності.

Отже, колективи допоміжних шкіл, навіть за наявності скрутних фінансових обставин і відсутності належної матеріально-технічної бази роблять все можливе для забезпечення максимальної успішності вихованців у оволодінні різними видами професійної діяльності. Проте, при організації професійно-трудової підготовки у допоміжній школі необхідним є врахування об'єктивних показників здібностей, нахилів, самооцінки, домагань учнів, тобто цей напрямок роботи потребує суттєвого посилення. Слід зазначити, що адекватне розуміння школярами

своїх можливостей має велике значення для здійснення правильної професійної орієнтації у спеціальній школі. Однак, як було встановлено, усвідомлення і оцінка школярами своїх індивідуальних особливостей, професійної гідності і співставлення їх з вимогами професії стають для учнів складним і дуже важким завданням.

Одержані результати показали, що усвідомлений вибір професії учнями з інтелектуальними порушеннями відповідно до своїх індивідуальних особливостей ускладнюється обмеженістю у сфері їхніх психофізичних можливостей. Це положення є ключовим. Старшокласники, для яких запропонована професійна діяльність не відповідає індивідуальним особливостям і можливостям, поступово втрачають інтерес до опанування професією, що веде до погіршення якості трудової підготовки і обумовлює подальшу їхню неспроможність і неконкурентоздатність на ринку праці, тобто був виявлений позитивний зв'язок між успішністю трудової підготовки і відповідними можливостями дитини. Отже, цей напрямок роботи в спеціальному навчальному закладі є найбільш слабким, потребує відповідного посилення на підставі створення умов для виявлення і усвідомлення школярами своїх здібностей, оцінки своїх можливостей за допомогою спеціально розроблених завдань і ситуацій.

Як було зазначено, розвиток можливостей учнів відбувається в процесі професійно-трудової підготовки у школі, яка суттєво впливає на професійне самовизначення старшокласників. При цьому особливого значення набуває їхня професійно-трудова діяльність і відповідні показники її успішності: знання технології виготовлення продукції, правильність використання прийомів та операцій, якість виконання трудових завдань, якість виробів. Отже, ми виявили недостатній рівень професійно-трудової діяльності школярів за всіма визначеними показниками її успішності.

Вивчення особливостей соціалізації учнів з інтелектуальними вадами на стадії ранньої трудової підготовки показало, що існує ряд серйозних проблем, невирішеність яких заважає їхній професійній інтеграції в суспільство. Ми вважаємо, що у розв'язанні цієї проблеми суттєва роль відводиться профорієнтаційній роботі, яка здійснюється у школі і ставить за мету не тільки надання школярам певної інформації про світ професій, але й сприяє їхньому особистому розвитку, формуванню в них здібності співвідносити свої індивідуально-психологічні особливості і можливості з вимогами професії. Результати дослідження показали, що допоміжні школи вирішують широке коло питань у межах представленої системи профорієнтаційної роботи, в реалізації якої задіяні не тільки вчителі професійно-трудового навчання, а й класні керівники, вихователі, соціальні педагоги (якщо вони є в школі) і шкільні психологи. При цьому їхня сумісна

діяльність спрямована на досягнення загальної мети – допомогти старшокласникам якомога ефективніше визначитися з вибором професії.

Однак, були виявлені і певні недоліки в організації профорієнтаційної роботи в експериментальних школах, а саме:

- профорієнтаційна робота здебільшого не охоплює батьків учнів. Між тим, співставлення даних між фактичним працевлаштуванням випускників (в основному за участю і допомогою їхніх батьків) і професійною підготовкою, яку вони отримали у школі, показала їхню невідповідність, що свідчить про необхідність залучення батьків до організації профорієнтаційної роботи, тобто цей напрямок потребує суттєвого перегляду;

- профорієнтаційна робота здійснюється як орієнтація учнів загалом на певні (робочі) професії, тобто не завжди відбувається у відповідності з їхніми особливостями і можливостями. У цьому зв'язку першочергової уваги і посилення потребує здійснення професійного підбору і надання школярам професійних консультацій на підставі урахування їхніх об'єктивних показників розвитку;

- педагогічні колективи не завжди розуміють сутність основних методів керівництва вибором професії старшокласниками, а також головні фактори і рушійні сили їхнього професійного самовизначення;

- професійна орієнтація часто обмежується відповідною роботою передусім педагогів у спеціальному навчальному закладі, тобто недостатнім є залучення спеціалістів–практиків певних професій, представників робітничих династій і виробничих колективів;

- організація профорієнтаційної роботи не завжди передбачає розгляд питань подальшого професійно-трудового навчання на базі професійних ліцеїв і подальшого працевлаштування випускників з акцентуванням на робочі місця, необхідні в конкретному регіоні. Між тим, цей напрямок залежить від того, наскільки правильно розумово відсталі старшокласники обрали для себе спеціальність, за якою будуть працювати. Останнє, в свою чергу, показує ефективність роботи з профорієнтації в спеціальному навчальному закладі.

Одержані експериментальні дані дали змогу розкрити особливості соціалізації учнів з вадами інтелектуального розвитку на стадії шкільної трудової підготовки і визначити загальний рівень їхньої соціалізованості. Більшість учнів з інтелектуальними вадами знаходяться на середньому (51,67%) і низькому (25,00%) рівні соціалізованості на стадії шкільної трудової підготовки. При цьому у 23,33% учнів виявлено достатній рівень, показників високого рівня не було виявлено в жодного учня. Труднощі, з якими стикаються старшокласники на цьому етапі, пов'язані передусім з недостатнім розумінням своїх індивідуальних особливостей і

можливостями їх використання у професійно-трудовій діяльності згідно обраним профілям професійно-трудового навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

1. Відносно своєї майбутньої професійної діяльності зорієнтована тільки половина старшокласників. Однією з причин такого становища є передусім обмежений перелік професій для розумово відсталих учнів, яким навчають у школі, і які не завжди відповідають попиту на ринку праці у відповідності з сучасними вимогами сьогодення. Це обумовлюється станом професійної підготовки у спеціальному навчальному закладі, який здебільшого визначається його матеріально-технічною базою.

2. Виявлені на попередніх етапах соціалізації індивідуальні властивості учнів не завжди використовуються (часто в силу об'єктивних причин) в процесі їхньої професійно-трудової підготовки, а також при виборі професії, якій навчають у школі, що суттєво гальмує їхнє професійне визначення і утруднює подальшу соціалізацію.

3. На ефективність професійного самовизначення старшокласників суттєво впливають показники успішності їхньої професійно-трудової діяльності і рівень навчальних досягнень з трудової підготовки. Виявлено недостатній рівень за всіма визначеними показниками успішності. У цьому зв'язку подальшого посилення потребує оволодіння старшокласниками знаннями та вміннями, притаманними певній професії у поєднанні з проходженням професійно-трудової практики на виробництві.

4. Вивчення стану профорієнтаційної роботи у спеціальних навчальних закладах показало, що цьому напрямку приділяється достатня увага, школи розв'язують широке коло питань щодо надання допомоги розумово відсталим старшокласникам у професійному самовизначенні. Однак, виявлені і певні недоліки в організації профорієнтаційної роботи, тобто посилення потребує підвищення її ефективності за всіма визначеними вище напрямками.

5. Учні з вадами розумового розвитку здебільшого знаходяться на середньому рівні соціалізованості (51,67%) на стадії ранньої трудової підготовки, що є наслідком відповідної корекційно-виховної роботи у спеціальному навчальному закладі. Однак, інтелектуальна недостатність серйозно утруднює соціалізацію дітей даної категорії на цій стадії, які потребують суттєвої допомоги, насамперед у плані розуміння і використання у професійно-трудовій діяльності своїх індивідуальних особливостей і можливостей згідно обраним профілям професійно-трудового навчання.

Література

1. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. – К.: Радянська школа, 1988. – 128 с.
2. Павлютенков Е.М. Кем быть?- К.: Молодь, 1989.- 196с.
3. 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.
4. Титма М.Х.Выбор профессии как социальная проблема. – М.: Мысль, 1975. – 198с.
5. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе. – К.: Рад. школа, 1978. – 127с.

Іванченко С.

старший викладач кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання і реабілітації Донбаського державного педагогічного університету

УДК 379.8: 373.5.037

ДОЗВІЛЛЯ, ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФАКТОР ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ

В статті представлені соціально-педагогічні фактори дозвільної діяльності підлітків, які формують структурні компоненти здорового способу життя.

Проведено детальний аналіз впливу фізичної активності на розумовий, моральний та естетичний розвиток підлітків.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, дозвілля, фізичний розвиток, вільний час, відпочинок, фізкультурно-спортивна діяльність.*

Іванченко С.

старший преподаватель кафедры теоретических и методических основ физического воспитания и реабилитации Донбасского государственного педагогического университета

ДОСУГ, КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФАКТОР ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

В статье представлены социально-педагогические факторы досуговой деятельности подростков. Формирующие структурные компоненты здорового образа жизни.

Проведен детальний аналіз впливу фізичної активності на умственне, нравственне і естетичне розвиток підлітків.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, досуг, физическое развитие, свободное время, отдых, физкультурно-спортивная деятельность.*

Ivanchenko S.

senior lecturer of the department of theoretical and methodical foundations of physical education and rehabilitation of Donbas State Pedagogical university

LEISURE, AS SOCIAL FACTOR OF SPORTS AND SPORTS ACTIVITY OF TEENAGERS

The article presents the social and pedagogical factors of teenagers' leisure activity that form the structural components of a healthy lifestyle.

Provides a detailed analysis of the effect of physical activity on mental, moral and aesthetic development of children.

Keywords: *A healthy lifestyle, physical development, leisure, recreation, sports and athletic activities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний стан розвитку нашого суспільства висуває особливі вимоги до особистості і вимагає створення сприятливих умов для її формування. Однією з головних завдань сучасної школи та інших навчально-виховних закладів є посилення уваги до формування у молоді високих фізичних, духовних якостей, творчого потенціалу та соціальної активності.

Вирішення зазначених завдань неможливе без відповідної організації життєдіяльності підростаючого покоління. Однією з провідних сфер життєдіяльності в шкільному віці є дозвільна діяльність. Саме в процесі цієї діяльності є можливість найбільш ефективно реалізувати соціальний, віковий та індивідуально-типологічний потенціал дитини, розвинути всі його природні задатки і дарування, закласти основи здоров'я, соціальної та рухової активності.

Аналіз останніх досліджень. Проблема сутності дозвільної діяльності та її ролі у розвитку дитини взагалі і, зокрема, фізичного його розвитку, ставилася класиками вітчизняної педагогічної думки - П.Ф. Лесгафтом, А.С. Макаренком, В.О. Сухомлинським, П.П. Блонським, П.Ф. Шацьким. Розроблялася вона і сучасними вченими-педагогами В.В. Білоусовою, С.А. Шмаковим, Е.М. Мінським, В.Г. Григоренко, Г.Н. Максименко, Т.Т. Ротерс та ін. Разом з тим, проблема спорту та фізичного виховання школярів під час дозвільної діяльності в педагогічній літературі розроблена недостатньо. Лише в окремих дослідженнях вказується на необхідність фізкультурного розвитку, рухової активності школярів, і в якості одного з провідних засобів, чинників такого вказується дозвільна діяльність (Е.М. Гельфан, С.А. Шмаков, В.Т. Кондратьєва, А.В. Кенеман, М.Я. Віленський).

Формулювання цілей статті. Метою роботи є обґрунтування соціальної обумовленості фізкультурно-спортивної діяльності підлітків під час дозвілля.

Щоб зрозуміти важливість дозвілля в життєдіяльності школяра, необхідно звернутися до витоків цієї категорії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Школа (у перекладі з грецької буквально означає «дозвілля»). До Я.А. Каменського так і було. Школою вважалось не навчальний заклад, не приміщення або місце, а вільне від обов'язку заняття. Дозвільні заняття призначалися для самопізнання, пошуку себе, придбання чуттєвого досвіду. Різноманітність таких занять вважалось основою розвитку особистості. Не випадково мудрі греки, які додали у скарбницю світової культури величезний внесок, назвали так навчальний заклад для дітей.

Величезний досвід розвитку цивілізації випадковостей не допускає. Ось як говорить народна мудрість: «Живи, не скупися - дозвіллям поділися», «Умій справу робити, вмій і забавлятися», «У нашого молодця немає забавам кінця», «Що кого веселить, той про те і говорить», «Хороше дозвілля - мудрості весілля», «Придбаєш на дозвіллі - знадобиться в житті».

У справжній школі, яка забезпечує здоровий спосіб життя, навчання, досвід, знання, повинен бути попит на фізично розвинену особистість. Фізичний розвиток особистості визначає цінність людини. Ефективність роботи школи визначається тим, якою мірою фізкультура і спорт забезпечують фізичний розвиток, рухову майстерність, фізичну досконалість кожного учня, і через ці категорії готують до життя, до трудової діяльності.

У знаменитого сільського педагога В.О.Сухомлинського школа була дозвіллям. Чи не дарма ж свою Павлишську школу він назвав Будинком Радості. Він постійно розширював дозвільний простір за межі навчальної роботи дітей. Тридцять різноманітних гуртків, клубів та спортивних секцій діяли в його школі, у тому числі діяли три спортивних майданчики (приходь і займайся фізкультурою і спортом). А ще були альтанки для занять на повітрі; «школа гри», «школа фізичного розвитку» (всі заняття проходили на лузі, на річці, в лісі, у спортивних залах; на спортивних майданчиках) - дозвільне багатство.

Дозвілля - основна детермінанта фізкультурно-спортивної діяльності школярів. Фізично розвинена особистість відрізняється не присутністю якихось особливих, унікальних якостей, а переважним розвитком тих, які необхідні для продуктивної та: творчої діяльності [4].

Дозвілля задовольняє жагу привілеїв - чисто людську рису, властиву дітям спочатку. Школярам необхідні події, які приголомшують їх уяву.

Це можуть бути змагання з веслування, туристичні походи, лицарські турніри, фехтування, метання списа, молота, диска, вітрильний спорт,- все, що допомагає народженню людської неповторності дітей. Суть фізкультури

і спорту - створення умов для прояву у дитини витривалості, сміливості, спритності.

Розглянемо три поруч розташовані поняття: вільне (не з обов'язку) освоєння того, що подобається; самовираження в умовах відносної незалежності і відчуття задоволень.

Якщо спробувати дати характеристику вільного часу школяра, то можна сказати, що вільний час - це, перш за все, тимчасовий простір життя дитини, та його частина, що залишається від вчення в школі, виконання домашніх навчальних завдань, громадських доручень і обов'язків.

У структурі вільного часу школяра, в його наповненні можна виділити такі компоненти: додаткове навчання за особистою ініціативою; громадська діяльність; споживання цінностей культури; науково-технічна творчість; праця за бажанням, прикладний труд; самодіяльна творчість; спорт, туризм і фізична культура; спілкування за інтересами; ігри. І сюди ж входить відпочинок, як «байдкування», і в тому числі антикультурні заняття [9].

Вільний час в усіх суспільних періодах являвся своєрідним індикатором виховної та розвиваючої діяльності - навчальної, трудової, дозвільної. Але в розвитку особистості дитини вільний (дозвільний) час має і абсолютно самостійну педагогічну цінність, яка надає надзвичайний вплив на всі сторони життєдіяльності дітей, залучаючи їх до освоєння багатств духовної культури, привертаючи до розкутого спілкування та участі у всіх видах практичної діяльності.

Різноманітні враження, переживання, зміст вільних днів і годин дитинства неоціненні для майбутнього дорослого життя і діяльності. Прогнозисти майбутнього праві, що головне для людини майбутнього – це не цивілізація праці, а цивілізація вільного часу, вміння розпорядитися своїм: дозвіллям як чинником розвитку та виховання діяльності особистостей, що гармонійно поєднують натхненну творчість, фізичну досконалість, радість життя і висоту труда. [8,10].

Дуже часто батьки і школярі нарікають на навчальне перевантаження, на нестачу часу. Але, незважаючи на всі нарікання, у наших дітей часу, вільного від вчення, виконання домашніх завдань, громадських та побутових обов'язків, дуже багато. У середньому 180 днів канікул, вихідних і святкових днів, ще 100 днів за рахунок годин, що залишаються в особистому розпорядженні учнів [6].

З 100% позаурочної діяльності, організованої школою, приблизно 87% - це візуально-слухові заходи. Безумовно, корисні. Хто буде заперечувати проти бесід про моральність, зустрічей з цікавими людьми, конференцій по книгах, переглядів фільмів, вистав, спортивних змагань і т.п. На те, щоб попрацювати активно руками, ногами, побути на повітрі,

зануритися в діяльність, залишається всього 13% цього підготовленого і зайнятого школою часу [3].

Є ще одне важливе питання, дуже актуальне в наші дні: чи існує прямий зв'язок між вільним часом і злочинами школярів, їх антисоціальними вчинками? Очевидно, що прямого зв'язку немає.. Однак існує прямий зв'язок між багатством людської особистості, багатством внутрішнього світу, моральністю і поведінкою школярів у вільний час.

Як тільки внутрішній світ школяра звужується до недолугої біганини у дворі, він бідніє, стає убогим духом. Рветься зв'язок з великим світом. Бездуховний вільний час знищує в дитині найкрасивіше і цінне. Бездуховність - умова для проступків і злочинів [6].

Давно помічено, що час для дітей вимірюється не сумою прожитих років, а щільністю і повнотою подій. Значить, завдання школи і батьків - вільний час своїх дітей заповнити так, щоб кожен день був духовно багатим. Щоб з кожною подією, з кожним днем у підлітків накопичувалося багатство людської особистості, багатство внутрішнього світу, формувалася висока мораль та фізичний розвиток. Адже в подальшому житті фізичний розвиток, моральність регулюють поведінку і свідомість людини в усіх без винятку сферах суспільного життя. Щоб наше суспільство було більш досконалим, ми вже зараз повинні подбати про здоров'я, про якість виховання в дозвільній сфері підростаючого покоління.

Розглянувши категорію вільного часу, перейдемо до розгляду наступної категорії - відпочинку. Відпочинок - це стан спокою. Відсторонення від усіх турбот. Це такий рід діяльності, який знімає втому, напругу і сприяє відновленню «форми», працездатності. Відпочинок - перерва в заняттях, перемикання на іншу діяльність, зміна подій. Відпочинок може бути у формі сну, купання, прийняття оздоровчих процедур, він може здійснюватися на пляжі, на спортивному майданчику, під час прогулянок на повітрі. Фіззарядка, фізкультхвилинка, гра на уроці - теж частина відпочинку.

Відпочинок має функції релаксації (розслаблення). Ще І.М.Сеченов довів (1903), що швидке відновлення працездатності після стомлюючої роботи однією рукою настає не за рахунок повного спокою обох рук, а при роботі іншої, (що не працювала) руки. Переключення діяльності у процесі роботи з одних м'язових груп і одних нервових центрів на інші прискорює відновлення працездатності стомленої групи м'язів. Переключення з одного виду розумової роботи на інший, чергування розумової діяльності з легкою фізичною працею усуває відчуття втоми і є своєрідною формою відпочинку. Про все це необхідно пам'ятати батькам, вчителям на уроках, під час дозвільних фізкультурно-спортивних занять.

А тепер переходимо до знайомства з наступною категорією - дозвіллям. Ось що говорить про дозвілля С.А. Шмаков: «Дозвілля найчастіше визначають як розвагу. Словом «дозвілля» С.А.Шмаков позначає простір, час і зміст творчих занять, що виходять за межі шкільної діяльності. У літературі зустрічаються визначення: «дозвільний час» - вільний, бездіяльний, не зайнятий роботою час, «дозвільна уява» - пусте, марне. [11].

У багатьох школах поширене негативне уявлення про дозвілля як про щось «несерйозне», «другорядне», «неважливе» на противагу вченню, громадській роботі, праці. Це йде скоріше від нездатності зрозуміти, прийняти, організувати.

Дозвілля завжди діяльне. Дозвільна діяльність відрізняється абсолютною добровільністю. Змусити дітей займатися дозвіллям неможливо. Можливо заохотити до нього. Дозвілля спирається на принцип задоволення, на чуттєву основу приємних відчуттів, переживань, думок.

Дозвілля - це задоволення особистісних інтересів і домагань дітей.

Закон дозвільної діяльності - процес перетворення і переключення енергії ефективних (душевних, пристрасних, емоційних) прагнень, хвилювань на цілі фізичного розвитку, соціальної діяльності та культурної творчості. Необхідно спокійно і терпляче ставитися до первинних пристрасей дітей і поступово переводити їх у русло соціально значимих.

Дітям властиво все випробувати: колекціонування, спорт, світ музики, книги, туризм. Нам потрібно пам'ятати: кожна дитина - суб'єкт вільного часу, він «сам по собі», і цього не треба боятися. Нетерпимість батьків, учителів до дитячих захоплень робить їх життя нудним, знебарвленим. Адже в дозвіллі головне не стільки якісь результати, скільки рівень відносин. У дитини завжди і в усьому повинен бути особистий пошук, своє переживання дозвільних перипетій [4, с.73].

Така свобода не тільки не виключає, а, навпаки, передбачає ненав'язливу, розумну, доброзичливу допомогу дорослих - важлива умова успішного розвитку фізичних сил, здібностей. Найскладніше тут, мабуть, полягає в тому, щоб не перетворювати свободу у безнадійність, а допомогу - у підказку.

Під дозвільною діяльністю можна розуміти будь-яку діяльність, а не тільки фізкультуру, спорт, забави, потіхи, які дитині цікаві. І

Ігри та дозвільні розваги - це, найчастіше, імітація справжньої діяльності, хоча почуття і стан дітей істинні, «нежартуючі». Принципово важливо, що на зміну звичайним дитячим розвагам поступово приходять захоплення більш продуктивною діяльністю.

Все, чим дітям цікаво займатися, можна і потрібно відносити до сфери їх дозвілля. Широта діапазону дозвілля безмежна. Розглянемо структуру дозвілля. Наука поки приблизно називає понад сорок головних

структурних елементів дозвілля - це спорт, рукотворство, гра, театр, колекціонування, музика, туризм, альпінізм і т.д. і т.п. [4].

В якості підстави класифікації дозвіллевих занять слід прийняти характер здійснюваної дитиною у вільний час діяльності, яку необхідно розглядати з точки зору того, як дана діяльність впливає на розвиток людської особистості, на розвиток тих чи інших (фізичних, духовних, емоційних, інтелектуальних, колективістських і т. п.) її сторін, задатків, здібностей. Дозвілля дітей може бути пасивним (глядацький, слухацький), і діяльним, активним, організованим (педагогічно доцільно використаний вільний час), і стихійним (спонтанно протікає процес використання вільного часу); контрольованим і неконтрольованим; колективним і індивідуальним; оздоровчим іт.ін.

За змістом дозвілля дітей С.А.Шмаков поділяє на ряд принципових груп [11]:

Перша група пов'язана з функцією відновлення різних сил дитини (прогулянки на повітрі, спорт, вечори відпочинку, ігри, забави, розваги та ін.)

Друга група пов'язана з підвищенням ерудиції, споживанням духовних цінностей (читання, перегляд фільмів і телепередач, відвідування виставок, музеїв, спортивних змагань, подорожі, поїздки тощо).

Третя група пов'язана з розвитком духовних сил і здібностей, з активною творчою діяльністю (трудова, технічна, спортивно-ігрова, художньо-театральна, науково-дослідна, прикладна).

Четверта група реалізує потребу у спілкуванні (клубно-гурткова робота, творчі об'єднання, вечори зустрічей, дискотеки, свята, диспути, вечірки тощо).

П'ята група пов'язана із цілеспрямованою фізкультурно-оздоровчою, спортивно-масовою діяльністю дітей (виїзні табори, огляди, конкурси, канікулярні об'єднання, туристичні походи тощо).

Перейдемо до розгляду деяких елементів дозвільної структури.

Ігри. Роль дитячої гри неоціненна. Прагнення до гри у школярів незнищенна. Якщо на уроці діти чують від вчителя: «А тепер пограємо!», Очі у них пожвавлюються. Всі готові до гри і прагнуть бути в ній першими. П'ятихвилинна гра знімає з дітей втому, відновлює енергію. Діти з подвоєною силою продовжують роботу.

Гра - найсильніший засіб фізичного та розумового розвитку дитини. Без гри дитина не може нормально рости і розвиватися, так само як і нормальна доросла людина не може існувати без праці. Гра для дітей не забава, а природне перетворення духовних і фізичних сил у дії, в речі. Енергія дитини вимагає виходу, і вона грає. Молодші та середні класи школи - це час чарівних ігор [11].

Гра - одне з найважливіших тренінгових засобів розвитку суто людських, психологічних, фізичних властивостей і якостей: розуміння, спостережливості, терпіння, волі, спритності, сміливості і т.п. Ігри виховують моральні якості партнерства, сумісності, дружби, співпраці.

У програму виховної роботи дозвіллевих закладів абсолютно правомірно включати всі види і «жанри» ігор: спортивні і рухливі; рухові забави та атракціони; дидактичні, пізнавальні (предметні), технічні та трудові; музичні та хорові; ігри-вправи психологічного характеру; ігри-тренінги; ігри-розваги; ігри-жарти; рольові, сюжетні; режисерські ігри; ділові та організаційно-діяльні ігри.

Особливу увагу слід приділити народним і національним іграм. І це не поступка віку дітей, це їх право на спілкування.

Спілкування - взаємні відносини, діловий зв'язок, дружба. Для спілкування потрібні товариськість. Щоб вміти жити серед інших людей, спілкуватися з ними, в ранньому дитинстві людина повинна емоційно пережити ті фази свого розвитку, які зроблять її здатною до повного спілкування з іншими дітьми. Вона повинна як би дозріти для такого спілкування.

Спорт та інша рухова діяльність. Наукою і практикою доведено, що фізична активність є головним стимулятором практично всіх фізичних функцій організму, запорукою нормального розумового і фізичного розвитку людини. Фізичні вправи сприяють розвитку центральної нервової системи та внутрішніх органів, збагачують дитину новими відчуттями, допомагають швидше пізнати навколишній світ. Вони зміцнюють здоров'я і організм, роблять дітей і підлітків більш організованими, вольовими, цілеспрямованими.

Після занять у школі необхідний активний відпочинок, заняття фізичними вправами та іграми на відкритому повітрі. Це заспокоює і зміцнює нервову систему, створює бадьорий, життєрадісний настрій, що сприяє підвищенню працездатності, успішності школярів.

Становище з руховим дозвіллям дітей тривожне. Всього 20-25% школярів притягнуті до позанавчальних занять фізичною культурою.

До чотирьох разів на рік діти хворіють на грип. У 43% школярів розвивається короткозорість. До четвертого класу майже кожен третій школяр має відхилення у здоров'ї, до восьмого класу - кожен другий, а серед випускників таких 60% [8].

Залучення дітей у спорт, в рухову практику - це формування найважливіших рис національної психології (дух суперництва, культ молодості, бажання і вміння продовжити життя).

Перед нашим суспільством стоїть завдання відродити турботу людей про своє тіло, про своє здоров'я, а починати слід з дітей [5,7].

Туризм. Походи, марш-кидки, зльоти, Турклуби - найуніверсальніша комплексна модель дитячого дозвілля та найулюбленіша. Діти по натурі - «бродяги», слідопити, мандрівники [2].

Походи відкривають світ, вчать бачити і берегти природу, дають неоціненний досвід «багатоміння», спілкування один з одним.

Діти в походах долають труднощі і комплекси, вступають в нові відносини один з одним і, особливо, з вчителями. Вчителі краще пізнають дітей. Туризм - це серйозна праця, спортивне удосконалення, це практична естетика (багаття, озера, галявини, краса природи і т.п.). Це багаті й глибокі духовні відносини і переживання.

Видатний лікар-педіатр академік Г.Н.Спіранський заявив, що сама тривожна хвороба століття - малорухливість. Ми мало рухаємося - мало рухаються і наші діти!

Дослідження гігієністів свідчать, що до 82-85% денного часу більшість учнів знаходиться в статичному положенні, сидячи за партою чи робочим столом. Це відбивається на опорно-руховому апараті, функціонуванні багатьох систем організму, особливо серцево-судинної і дихальної. У багатьох школярів спостерігається порушення постави. Тривале обмеження рухів різко пригнічує нервову систему, погіршує розвиток м'язів [5].

Виховувати спортивні нахили потрібно з раннього дитинства. Дуже важливо загострити у дитини почуття «м'язової радості», як назвав його великий фізіолог І.Павлов, відчуття насолоди, що випробовується здоровою людиною при м'язовій роботі. Почуття це є у кожної людини від народження.

Видатний вчений, біолог і педагог, творець оригінальної теорії фізичної освіти П.Ф.Лесгафт у своїй двотомній роботі «Керівництво до фізичної освіти дітей шкільного віку» (1888 - 1911pp.) дав наукове пояснення впливу фізичної культури і спорту на духовний розвиток і зміцнення здоров'я дітей та юнацтва.

Всі вправи, за твердженням П.Ф.Лесгафта, повинні бути природними, відповідати характерним особливостям кожної групи м'язів і викликати дію всіх м'язових груп організму. З цієї анатомофізіологічної точки зору П.Ф.Лесгафт гостро критикує систему важких гімнастичних вправ і найбільше значення для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я надає природним рухам - бігу, ході, стрибкам. Дуже велику роль у системі фізичного виховання П.Ф.Лесгафт відводить рухливим іграм [10].

Рухливі ігри повинні стати основним засобом формування спортивного характеру дитини, її фізичного виховання взагалі. Справа в тому, що в ході гри у людини виникають різноманітні позитивні емоції, які створюють в нервовій системі найкращі умови для утворення всіляких

рухових навичок та розвитку фізичних якостей, які в основному і визначають здібності людини до того чи іншого виду спорту[5].

А в спорті спритність, або, як її ще називають, координація руху - незамінна якість. Немає майже жодного виду спорту, в якому вона не впливала б значною мірою на результат. Як же виховувати у дитини спритність руху? Головне методичне правило тут просте: максимальне урізноманітнення руху. Використовувати для цієї мети можна будь які рухливі гри. Вправи з предметами, які вимагають точних і узгоджених рухів, також розвивають спритність.

Висновки. Системно-аналітичне дослідження літературних джерел та організаційно-педагогічної практики з означеної проблеми дозволяє сформулювати висновки про те, що дозвільна діяльність школярів, як найважливіша складова здорового способу життя, забезпечує не тільки фізичний розвиток особистості, а й впливає на створення цінностей людини: творчі почуття, високі прагнення, моральність вчинків, навчальна дисципліна, тощо.

Перспектива подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, вчителю, аніматору, тренеру необхідно уважно придивлятися до своїх дітей, до появи в них самих різних фізичних і духовних якостей. Дитина, яка любить бігати, грати з товаришами з м'ячем і робить це успішно, що дуже важливо, швидше за все, знайде собі застосування в спортивних іграх. Потрібно тільки обов'язково познайомити її з футболом, баскетболом, волейболом, ручним м'ячем, тенісом, бадмінтоном і т.п. У цьому можуть допомогти колективні походи на стадіон, відвідування спортивних секцій, клубів з метою знайомства з названими спортивними іграми, а також перегляд і обговорення спортивних змагань по телевізору. Бо в будь-який з цих ігор можуть виявитися ті найбільш співзвучні його характеру риси, які дозволять у майбутньому говорити про нього як про здібного спортсмена або просто як про спритну, гармонійну, фізично-розвинену людину.

Література

1. Воробйов Г.Г. Школа майбутнього починається сьогодні / Г.Г. Воробйов. - М., 1991.
2. Гнатюк Н.П. Немає межі досконалості / Н.П. Гнатюк. - М., 1989.
3. Горащук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В.П. Горащук. - Луганск: Альма-матер, 2003. - 376с.
4. Грушин Б.А. Дозвілля / Б.А. Грушин. - Вікіпедія, М., 1972. - Т.8. - С.468.
5. Кенеман А.В. Дитячі рухливі ігри народів СРСР / А.В. Кенеман. - М., 1988.
6. Кондратьєва В.Г. Уроки після уроків / В.Г. Кондратьєва. - Фізкультура в школі. - № 12. - 1991.
7. Круцевич Т.Ю. Физическое воспитание как социальное явление // Наука в олимп. спорте / Т.Ю. Круцевич. - 2001. - №3. - С.3 - 15

8. Кузнецова В.П. Гармонійний розвиток особистості молодшого школяра: Кн. для вчителя / В.П. Кузнецова. - М., 1988.
9. Омельченко С.О. Портрет сучасного підлітка у контексті здорового способу життя / С.О. Омельченко. // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. - №12. – С. 55-60.
10. Лесгафт П.Ф. Вибрані педагогічні твори / П.Ф. Лесгафт. - М., 1988.
11. Шмаков С.А. Уроки дитячого дозвілля / С.А. Шмаков. - М., 1992.

Приймак Г.

асистент Донбаського державного педагогічного університету

УДК 37.037: 378.037

ВПЛИВ НАЙБЛИЖЧОГО СОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ НА НАСТУПНІСТЬ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ І СТУДЕНТІВ

Розглянуті й проаналізовані літературні джерела з проблем впливу сім'ї на наступність здорового способу життя старшокласників і студентів. У експерименті приймали участь 298 старшокласників і 578 студентів. Розроблені спеціальні анкети для дослідження впливу сім'ї на наступність здорового способу життя їх дітей. Встановлено, що сім'я є важливим фактором виховання наступності здорового способу життя. Показані можливі напрями підвищення рівня фізичної підготовленості школярів і студентів. Визначено систему дій, що сприяє фізичному і моральному оздоровленню старшокласників і студентів. Виявлено, що чим старше діти, тим менше часу приділяють батьки вихованню здорового способу життя. Чим вищий освітній рівень батьків, тим більшу фізкультурну активність виявляють їх діти. На фізкультурну активність школярів і студентів впливає ставлення батьків до спорту, їх особистий приклад. Доведено, що виховувати в сім'ї звичку до ведення здорового способу життя необхідно з раннього дитинства.

Ключові слова: сім'я, здоровий спосіб життя, наступність, старшокласники, студенти, батьки, діти.

Приймак А.

асистент Донбасського державного педагогічного університету

ВЛИЯНИЕ БЛИЖАЙШЕГО СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ НА ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Рассмотрены и проанализированы литературные источники по проблемам влияния семьи на преемственность здорового образа жизни старшеклассников и студентов. В эксперименте приняли участие 298 старшеклассников и 578 студентов. Разработаны специальные анкеты по исследованию влияния семьи на преемственность здорового образа жизни их

детей. Установлено, что семья является важным фактором воспитания здорового образа жизни. Доказано, что воспитывать в семье привычку к ведению здорового образа жизни необходимо с раннего детства.

Ключевые слова: семья, здоровый образ жизни, преемственность, старшеклассники, студенты, родители, дети.

Priymak A.

assistant Donbass state pedagogical university

INFLUENCE VERY NEAR SOCIALE ENVIRONMENT CONTINUITY OF A HEALTHY LIFESTYLE SENIOR PYPIL AND STYDENTS

Considered and to analysis of the literary source problems influence family of continuity healthy lifestyle senior pupil and students. The experiment tinvolved 298 high school students and students. To develop specially duestionnaire family of continuity healthy lifestyle children. It is installed family important factors physical healthy lifestyle. It is proved that physical family habit to take healthy lifestyle it is necessary early childhood.

Keywords: family, healthy lifestyle, continuity, senior pupil, students, parents, children.

Постановка проблеми. Першим навчально-виховним інститутом, через який опосередковуються суспільні вимоги до учнівської і студентської молоді, є сім'я. Від соціальної позиції, духовної, моральної і психологічної атмосфери в ній багато в чому залежить успішність вирішення виховних завдань та забезпечення процесу наступності здорового способу життя. Під впливом побутуючої в сім'ї стилю поведінки, звичок розвивається система моральних цінностей особистості, що формується. Сім'ю як одну з виховних систем нашого суспільства не можуть замінити ніякі інші виховні установи.

Необхідність виховувати в сім'ї звичку до ведення здорового способу життя з раннього дитинства крім сприятливого біологічного фактора (потреби в русі) зумовлена й тим, що в цьому віці емоційний вплив батьків сильніший, ніж вплив інших факторів. Батьки, в силу емоційних контактів з дітьми, володіють достатніми можливостями, щоб чинити на них свій вплив. У даному віковому періоді батьки, систематично беручи участь у спільних заняттях і спілкуючись з дітьми, мають найбільший вплив на дитину.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом особливо підвищився науковий інтерес до досліджень питань, пов'язаних з фізичним вихованням школярів і студентів причому як у нашій країні [1, 2, 5, 6, 7, 8, 10], так і за кордоном [3, 4, 9].

Інтерес представляють роботи, в яких була зроблена спроба пов'язати фізкультурну активність дітей з фізичною культурою і спортом, вміннями і досвідом батьків, придбаними в минулому [8, 10]. Вказується, наприклад, що в сім'ях, в яких хоча б один з батьків вміє плавати або

кататися на лижах, ковзанах або володіє навичками інших видів фізкультурно-спортивної діяльності, відсоток дітей, які звертаються до подібних видів спорту, істотно вище, ніж у сім'ях, в яких батьки цими вміннями та навичками не володіють.

У науковій літературі неодноразово підкреслювалося вплив сім'ї на ставлення їх дітей до ведення здорового способу життя [1, 2, 3, 4, 9], висвітлювалися питання, що стосуються ставлення батьків до фізичної культури і спорту.

Робота виконана за планом НДР Донбаського державного педагогічного університету.

Формулювання цілей статті. Мета цієї статті – проведення аналізу літературних джерел і власних досліджень впливу сім'ї на виховання наступності здорового способу життя старшокласників і студентів.

Результати дослідження. Аналіз даних проведений по спеціально розробленій нами анкеті. В опитуванні прийняли участь 298 старшокласників і 578 студентів. Батьки по рівню освіти були розподілені на чотири групи.

Незважаючи на те, що більшість батьків дітей недооцінюють значення особистого прикладу і спільних занять з дитиною, ціннісні орієнтації батьків на загальне та фізичне виховання дітей далеко не збігаються з їх реальною практичною діяльністю. Батьки в середньому витрачають на всі види занять з дітьми (у тому числі і на фізичну культуру і спорт) близько 1 години на день. При цьому батьки приділяють значно менше часу дітям, ніж матері. Встановлено також, що чим старше діти, тим менше часу приділяють вони вихованню здорового способу життя.

За представленими в науковій літературі даними можна зробити висновок, що на фізкультурну активність школярів і студентів впливає ставлення батьків до спорту, їх особистий приклад, придбані в минулому навички та досвід фізкультурно-спортивних умінь. Проте з цього не випливає, що позитивне ставлення батьків до здорового способу життя обов'язково передається дітям і тим самим стає предметом наслідування. Щоб втілити його в реальній дійсності, необхідно перш за все вплив виховного простору регіону (село, місто, район, область).

Деякий інтерес у цьому плані становлять дані наших досліджень у рамках яких було проведено опитування старшокласників, студентів і батьків, що відображає їх думку про їх відношення до здорового способу життя. У (табл. 1) представлені результати опитування, проведеного у 2013 році.

Таблиця 1.

Відношення батьків до здорового способу життя (%)

Предмет відношення	Стать	СНУ	ДДПУ	ЛНАУ	Старшокласники
Батьки (батько або мати) ведуть здоровий спосіб життя	Чол.	38,95	37,66	30,65	30,22
	Жін.	30,12	28,24	24,31	23,35
Батьки (батько або мати) займаються фізичними вправами	Чол.	32,42	33,41	27,44	28,48
	Жін.	28,44	29,52	21,36	24,45
Батьки (батько або мати) щоденно роблять ранкову гімнастику	Чол.	5,51	6,40	7,33	10,24
	Жін.	6,27	5,49	4,46	7,13

Примітка. СНУ – Східноукраїнський національний університет,
 ДДПУ – Донбаський державний педагогічний університет,
 ЛНАУ – Луганський національний аграрний університет.

На невисокий відсоток батьків (16,7% батьків і 12,5% матерів), що займаються вранці гігієнічної гімнастикою, вказують і дані спеціальної літератури [2, 4, 5, 10]. Згідно з отриманими даними можна зробити висновок, що в сімейній педагогіці, що стосується питань фізичного виховання студентів, першорядне значення має ставлення батьків до ЗСЖ, спорту, фізичної культури їх особистий приклад (що також важливо, особливо для залучення дітей до спортивних занять), оскільки правильність поглядів на фізичний розвиток і здоров'я своїх дітей. У результаті інших досліджень виявлено, що ціннісні орієнтації дорослих роблять більш сильний вплив на фізкультурну активність дітей, ніж навіть особистий приклад батьків. При цьому важливе значення має як загальна, так і педагогічна культура батьків, пов'язана з рівнем їх освіти.

Аналіз даних проведено за результатами опитування 295 студентів другого і третього курсів Донбаського державного педагогічного університету у 2013 році. У табл. 2 представлені порівняльні дані відношення студентів до здорового способу життя та рівня освіти їхніх батьків.

Дані таблиці свідчать про те, що рівень освіти батька і матері не однаково впливає на ведення студентами здорового способу життя.

Таблиця 2

**Середні показники ведення здорового способу життя студентів
Донбаського державного педагогічного університету залежно від рівня
освіти батьків ($\bar{x} \pm \sigma$) (%)**

Стать	Рівень освіти батьків			
	До 11 класів	11 класів	Середня спец. освіта	Вища і незакінч. вища освіта
Батька				
Юнаки	35,72±1,52	35,82±0,83	34,18±0,72	38,45±0,67
Дівчата	28,71±1,08	29,98±0,67	31,45±0,59	39,86±0,57
Матері				
Юнаки	35,21±2,09	36,29±0,71	37,63±0,61*	42,51±0,73*
Дівчата	37,77±1,15	38,11±0,62	44,43±0,48*	46,28±0,69*

Примітка. Достовірність відмінностей, що залежать від рівня освіти батьків:
P < 0,05; * - P < 0,01.

Менш вираженим виявився вплив освітнього рівня батька на здоровий спосіб життя юнаків і більш вираженим - вплив матері. Так, юнаки, у яких освіта матерів було не нижче середньої, виявилися фізично активнішими у порівнянні з тими, матері яких мали освіту до 11 класів (P < 0,05). У дівчат спостерігалися відмінності як у зв'язку з рівнем освіти батьків, так і матерів, однак більш вираженими були відмінності у останніх: так, дівчата, у яких матері мали освіту вище середньої, відрізнялися більшою фізкультурною активністю від тих, матері яких мали більш низьку освіту (P < 0,01). Визначено відмінності і в частоті занять окремими видами фізкультурно-спортивної діяльності. Наприклад, юнаки, у яких батьки мали вищий рівень освіти, частіше займалися спортивними іграми (P < 0,05), а при аналогічному рівні освіти матерів - займалися плаванням (P < 0,01), більша частина подорожувала і ходила в турпоходи (P < 0,05). Подібні відмінності виявлені і у дівчат.

Менш вираженим виявився вплив освітнього рівня батька на здоровий спосіб життя юнаків і більш вираженим - вплив матері. Так, юнаки, у яких освіта матерів було не нижче середньої, виявилися фізично активнішими у порівнянні з тими, матері яких мали освіту до 11 класів (P < 0,05). У дівчат спостерігалися відмінності як у зв'язку з рівнем освіти батьків, так і матерів, однак більш вираженими були відмінності у останніх: так, дівчата, у яких матері мали освіту вище середньої, відрізнялися більшою фізкультурною активністю від тих, матері яких мали більш низьку освіту (P < 0,01).

Наш висновок підтверджується даними, отриманими в дослідженнях інших авторів. У них також вказується, що одним з важливих соціальних

факторів, що впливають на здоровий спосіб життя дитини в сім'ї, є суспільне становище і освіта батьків [3, 4, 5, 9]. Формування позитивного ставлення студентів до фізкультурно-спортивної діяльності та навичок здорового способу життя проявляється в способі життя тих сімей, які усвідомлюють значущість регулярних занять фізичними вправами, бачать у них ефективний засіб зміцнення здоров'я і фізичного розвитку дітей. Однак більшість батьків в силу всіляких зазначених вище обставин не використовують тих можливостей устрою сімейного життя (вміння направляти інтереси дітей, характер проведення вільного часу, поведінку і діяльність, особистий приклад та ін), які як у вихованні в цілому, так і у фізичному, зокрема, відіграють велику роль. Багато хто з них фізичне виховання зводять лише до турботи про збереження здоров'я дитини шляхом створення сприятливих побутових умов, що сприяють нормальному фізичному розвитку і загартовуванню організму дитини, помилково вважаючи, що все інше є не зовсім важливим. У зв'язку з високим, але несинхронним темпом фізичного і психічного розвитку підлітків у них виникає багато таких потреб, задовольнити які в умовах ще недостатньою соціальною зрілості не завжди можливо. На наш погляд, подальший прогрес сімейного виховання пов'язаний насамперед з підвищенням ідейного, морального і культурно-освітнього рівня батьків. Таким чином, предмет діяльності старшокласника, студента - розвиток духовних і фізичних здібностей у процесі практичного опанування загальнокультурним, інтелектуальним, соціальним і духовним досвідом людства.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

1. Аналіз наукових даних і результати власних досліджень дозволяють зробити висновок, що стиль сімейних взаємин батьків і дітей, соціальна спрямованість батьків на всебічний розвиток дитини, їх моральний і культурний рівень, укупі з рівнем освіченості і займаним становищем у суспільстві, а також накопиченим досвідом виховання здорового способу життя, є найважливішими чинниками у вирішенні поставлених державою завдань.

2. Наведені дані дозволяють стверджувати, що чим вище освітній рівень батьків, тим більшу фізкультурну активність виявляють студенти. При цьому рівень освіти матерів надає більший вплив на фізкультурну активність дітей, ніж рівень освіти батьків. Можна припустити, що особливості стилю поведінки батьків впливають і на стиль поведінки дитини. Батьки з більш високим рівнем освіти створюють кращі умови для ведення здорового способу життя дітей і виховання наступності здорового способу життя.

3. Однією з труднощів, яку відчують батьки при вихованні своїх дітей, є недостатність їх педагогічних знань. Формування педагогічної культури батьків - процес індивідуальний. Однак він стає масовим і певною мірою керованим, якщо супроводжується планомірно здійснюваним педагогічним всеобучем, який може бути охарактеризований як цілісна і динамічна система пропаганди педагогічних і спеціальних знань з урахуванням різних категорій батьків.

Перспективи подальших досліджень планується направити на вивчення впливу інших факторів на виховання наступності здорового способу життя старшокласників і студентів.

Література

1. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья / Николай Михайлович Амосов. – Донецк: Сталкер, 2002. – 590с.
2. Апанасенко Г.Л. Здоровий спосіб життя (концепція) / Г.Л. Апанасенко // Тези доповідей 1-ї Укр. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми здорового способу життя. – К.: Укр. центр здоров'я, 1992. – 76с.
3. Бальсевич В.К. Физическая подготовка в системе здорового образа жизни человека / В.К. Бальсевич // Теория и практика физ. культ. – 1990. – № 1. С.22-26.
4. Виленский М.Я. Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» / М.Я. Виленский, С.О. Авчинникова // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 11. – С. 2–7.
5. Вовк В.М. Преимущество физического воспитания ученической и студенческой молодежи / В.М. Вовк, Луганск, ВЛУ, 2004. – 336с.
6. Глухов В.П. Фізкультура у формуванні здорового способу життя. / В.П. Глухов. – К.: Здоров'я, - 1989. – 69с.
7. Кожевнікова Л.К. Структура формування здорового способу життя сучасної студентської молоді / Л.К. Кожевнікова. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.-Харків: ХДАДМ (ХХІІІ).– №3. – С.69-71.
8. Кузьменко В.Ю. Виховання в учнів 8-9 класів здорового способу життя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.07/ Кузьменко Валентина Юріївна; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К, 2003.-20[1] с.
9. Куценко Г.И. Книга о здоровом образе жизни / Г.И.Куценко, Ю.В.Новиков. СПб., 1997.– 256с.
10. Раевский Р. Т. Здоровье, здоровый и оздоровительный образ жизни студентов / Р.Т.Раевский, С.М. Канишевский. – О.: Наука и техника, 2008.– 556 с.

Алексеева В.

Здобувач кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання і реабілітації

УДК 316.614

ГЕНЕЗИС ПОНЯТТЯ СОЦІАЛІЗАЦІЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Стаття присвячена теоретичному аналізу поняття соціалізації в психолого-педагогічній науці; історичному огляду становлення цього поняття; ролі соціалізації в формуванні особистості. Розглядаються різні трактування даного поняття як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями.

Ключові слова: соціалізація, соціальна адаптація, психолого-педагогічна наука.

Алексеева В.

Соискатель кафедры теоретических и методических основ физического воспитания и реабилитации

ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Статья посвящена теоретическому анализу понятия социализации в психолого-педагогической науке; историческому обзору становления этого понятия; роли социализации в формировании личности. Рассматриваются различные трактовки данного понятия как зарубежными, так и отечественными учеными.

Ключевые слова: социализация, социальная адаптация, психолого-педагогическая наука.

Alexeeva V.

postgraduate of theoretical and methodological foundations of physical education and rehabilitation

THE GENESIS OF THE CONCEPT OF SOCIALIZATION IN PSYCHO-EDUCATIONAL SCIENCE

The article is devoted to theoretical analysis of the concept of socialization in psycho-pedagogical science. Various interpretations of this concept both foreign and domestic scholars.

Keywords: socialization, social adaptation, psychological and pedagogical research.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із практичними завданнями. Глобальні зміни в процесі еволюції людської цивілізації на рубежі ХХ-ХХІ століть, об'єктивні процеси, що відбуваються в політичній, економічній та соціально-культурній сферах життя сучасного

суспільства, вимагають особливої, пильної уваги до проблеми соціалізації. За таких умов загострилась актуальність наукового дослідження питання активізації людського фактора, цілеспрямованого формування соціально активної особистості, адекватної новим вимогам.

Соціалізація є процес та результат засвоєння і подальшого активного відтворення індивідом соціального досвіду. Завдяки соціалізації людина засвоює вже здобуті суспільством знання, уміння і навички; досвід творчої та пошукової діяльності; досвід ставлень до навколишньої дійсності і самої себе. Тому питання гармонійного входження людини в суспільство, відповідності новим соціальним нормам, прийняття й передачі з покоління в покоління системи національних, культурних цінностей вважається досить актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою соціалізації займалися зарубіжні дослідники (А. Бандура, Г. Гіддінгс, Д. Доллзрд, Е. Дюркгейм, Дж. Кольман, Ч. Кулі, А. Маслоу, Р. Мертон, Дж. Г. Мід, Г. Олпорт, Т. Парсонс, К. Роджерс, В. Уолтерс, К. Хуррелманн, К. Хорні та ін.).

Велике значення мають праці вітчизняних учених, здійснені у напрямі соціально-педагогічного вивчення соціалізації (В. Зеньковський, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, П. Бергер, Т. Лукман, І. Кон, А. Капська, А. Мудрик та ін.).

Вагомими є дослідження таких українських учених як Г. Андрєєвої, О. Безпалько, А. Капської, Т. Колодько, Л. Міщик, Л. Нечепоренко, І. Рогальської, Л. Савенкової, М. Євтуха та ін.

Аналізу вітчизняних концепцій соціалізації присвячені дослідження Л. Ази, Н. Заверико, І. Зверєвої, В. Поддубного.

Мета. На підставі аналізу психологічної, педагогічної, соціологічної, літератури схарактеризувати динаміку розвитку поняття соціалізація.

Виклад основного матеріалу дослідження. В енциклопедичному соціологічному словнику соціалізація означає процес, в ході якого людська істота з певними біологічними задатками набуває якості, необхідні йому для життєдіяльності в суспільстві [15, с. 689-690]. Термін соціалізація є складним і використовується представниками цілої низки наук.

Необхідно підкреслити, що у психолого-педагогічній літературі розрізняють три напрями в проблематиці соціалізації особистості: перший – соціально-філософський (збереження стабільних суспільних відносин при їх засвоєнні, а також активний комунікативний вплив, у процесі якого відбувається апробація різноманітних соціальних ролей і формується автентичне соціальне “Я”; другий – соціально-психологічний (аспекти соціалізації означені в площині включення індивіда в різноманітні суспільні відносини, де відбувається засвоєння й відтворення соціального

досвіду і зв'язків, активного перетворення середовища); третій – соціально-педагогічний (розкриття поняття соціалізації як процесу, який відображає хід соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі) [3, с. 22].

Розкриваючи генезис поняття соціалізація, необхідно відзначити, що його запровадив у середині XIX ст. французький соціолог Габріель Тард для позначення процесу інтеріоризації соціальних норм шляхом соціальної взаємодії, а наприкінці XIX століття американський соціолог Ф. Гідінгсон вжив це поняття близьке в сучасному значенні – “розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя”. Слід зазначити, що в середині XX ст. цей термін набув офіційного статусу теоретичного поняття [16, с. 20-38].

Поняття соціалізації було розроблено наприкінці 40-х - початку 50-х років у працях американських соціальних психологів А. Парка, Д. Доллерда, Дж. Кольмана, А. Бандури, В. Уолтерса та ін., які розглядають соціалізацію як процес соціального навчання [7, с. 7].

Надалі, наприкінці 60-х - початку 70-х років гострий інтерес до цієї проблеми проявили й інші західні вчені, представники практично всіх шкіл і течій сучасної соціальної психології США. Поняття соціалізація у 1956 р. було внесено до реєстру Американської соціологічної асоціації та створено спеціальний комітет з проблем соціалізації.

У межах нашого дослідження заслуговують увагу погляди учених Т. Парсонса і Р. Мертонна, які визначають соціалізацію як процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, в ході якого відбувається її пристосування. У традиціях цієї школи соціалізація розкривається через поняття адаптація.

Період з 70-х до 90-х років XX ст. представлений дослідженнями В. Клафкі, Д. Геулена, К. Хуррелманна, Г. Портеле, Л. Хубера та ін.

У 80-х роках XX ст. відомі дослідники Д. Геулен і К. Хуррелманн у праці “Дослідження соціалізації” зазначають, що соціалізацію потрібно вивчати “як процес виникнення і розвитку індивідуальності, яка знаходиться у взаємозалежності з суспільством. Причому звертається увага на те, як людина стає суб’єктом суспільної дії”. Під поняттям соціалізація Г. Портеле і Л. Хубер розуміють сукупність “суспільно переданого середовища”, яке має велике значення для розвитку індивідуальності [16, с. 92-113].

Слід зазначити, що зарубіжні дослідники (психоаналітики, неофрейдисти, необіхевіористи, інтеракціоністи та ін.) проблему соціалізації розглядали як соціальну адаптацію, що являє собою процес формування й розвитку її соціальної активності, виявлення соціальних, соціально-психологічних, біопсихічних, механізмів регуляції її життєдіяльності. Представники психоаналітичної концепції соціальної адаптації – Г. Гартман,

Ф. Ніцше, З. Фрейд – намагалися розробити “чітку теорію адаптації індивіда, визначити широку систему понять, що відображають процес адаптації людини до соціального середовища” [6, с. 25].

Вихідним положенням неофрейдистів (К. Хорні, Г. Селліван, Е. Фромм, А. Кардінер) став принцип культурного детермінізму, що визначає вирішальну роль соціального середовища як фактора розвитку психіки індивіда та його відносини з навколишнім світом.

Дослідники необіхевіорісти – Г. Айзенк, Р. Хенкі звертали увагу на біологічні стани індивідів у процесі соціалізації [6, с. 28].

Представник інтеракціонізму Л. Філіпс вважав, що соціалізація являє собою гнучкість, здатність надавати подіям бажаний для себе напрямок [6, с.28-29].

Американський учений Ю. Бронфенбреннер зазначав, що процес соціалізації є сукупність всіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює певну систему норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноцінного члена суспільства.

У вітчизняній науці термін соціалізація почав широко вживатися з 60 х років ХХст. Спочатку цю проблему розробляли філософи, соціологи в руслі критичного аналізу зарубіжних концепцій соціалізації.

Засновником теорії соціалізації по праву вважається психолог і педагог В. Зеньковський, що окреслив суть соціального виховання “в розвитку соціальної активності, у розвитку смаку до соціальної дійсності, у вихованні почуття солідарності, здатності піднятися над особистими егоїстичними задумами” [5, с. 10]. На його думку, основними факторами соціалізації мали бути родина, школа, суспільство, поєднані в плідній співпраці [5, с. 87].

Проблема соціалізації широко висвітлювалась в вітчизняній психологічній думці. Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн доводили, що соціалізація людини детермінована не лише суб’єктивними психологічними факторами, а й соціальними, соціально-психологічними. Діяльність, на їхню думку, являє собою “таку форму зв’язку живого організму з навколишнім середовищем, специфічною особливістю якої є свідоме, активне перетворення навколишнього світу” [14, с. 20-21].

У психолого-педагогічній науці виокремлено два основних напрямки проблеми соціалізації – біогенетичний і соціогенетичний [13].

Представники біогенетичного напрямку – І. Арямов, П. Блонський, В. Бехтерев віддавали пріоритет у процесі соціалізації природній сутті людини.

Прихильники соціогенетичного напрямку – М. Крупеніна, В. Шульгін, С. Моложавий, І. Соколянський вважали, що основним фактором розвитку людини є пристосування її до соціального середовища.

На думку вчених, предметом педагогіки є дослідження процесу соціального формування особистості у всіх сферах життя [11].

Сучасний дослідник Б. Паригін тлумачить соціалізацію як “входження в соціальне середовище, пристосування до неї, засвоєння певних ролей і функцій, які слідом за своїми попередниками повторює кожен окремий індивід протягом всієї історії формування і розвитку” [12, с. 164].

На думку І. Кона, багатозначний термін соціалізація означає “сукупність усіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює і відтворює певну систему знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства”. Соціалізація включає не лише усвідомленні, контрольовані, цілеспрямовані впливи, але і стихійні, спонтанні процеси, які так чи інакше впливають на формування особистості [8, с. 22].

В. Москаленко зазначає, що поняття соціалізація фіксує не тільки процес складання, становлення, але й розвиток зрілих форм соціальності індивіда, їх модифікацію в ході включення особистості в систему нових зв'язків і залежностей [9, с. 7].

Видатний психолог Г. Андреева наголошує, що соціалізація являє собою процес, за умов якого, з одного боку, потреби окремо взятої особистості орієнтуються до потреб суспільства, з іншого – суспільство формує норми моралі й поведінки [2, с. 67-68].

Як стверджує А. Мудрик, соціалізація – це двобічний процес, який включає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з другого боку – процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище. При цьому індивід, оволодіваючи новими ролями і правилами, оволодіває водночас спроможністю створити щось нове, удосконалювати і перетворювати себе і світ [10, с. 10].

Дослідники Л. Аза, В. Поддубний, О. Ручка беруть набуття отриманих знань, соціального досвіду і культури як сукупності ціннісних уявлень про діяльність особистості в умовах сьогодення за основу успішної соціалізації [1, с. 27]. Вивчаючи педагогічний аспект соціалізації Н. Заверико й І. Зверева зазначають, що він є “процесом цілеспрямованої підготовки особистості до виконання головних соціальних функцій, до активної участі в соціальному розвитку”.

Висновки. Таким чином, проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури з визначення генезису поняття соціалізації, дозволяє зробити висновок, що у зарубіжній і вітчизняній літературі зазначений термін розуміється як багатоплановий, динамічний процес,

сутністю якого є входження людини до соціуму і становлення її особистості. У психолого-педагогічній науці феномен соціалізації прийнято розглядати в кількох розуміннях: як процес соціального становлення особистості, тобто засвоєння індивідом системи соціальних норм, цінностей, соціальних потреб та ін.; як процес передачі поглядів, ідей, уявлень від одного покоління до іншого. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що сьогодні продовжуються відчуватися дефіцит знань у розкритті поняття соціалізація і тому окреслена проблема потребує подальшої розробки та дослідження.

Література

1. Аза Л. А. Ценностные ориентации рабочей молодежи / Л. А. Аза, В. А. Поддубний, А. А. Ручка. – К. : Наукова Думка, 1978. – 204 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. ВНЗ / О. В. Безпалько. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
4. Заверико Н. Історико-теоретичний аналіз досліджень проблем соціалізації: Соціальна педагогіка і адаптивність особистості / Н. Заверико, І. Зверева. – Суми, 1994 с.
5. Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути / В. В. Зеньковский. – М., 1918. – 95 с.
6. Кавалеров А. І. Соціальна адаптація: феномен і прояви: монографія / А. І. Кавалеров, А. М. Бондаренко. – Одеса, 2005. – 75 с.
7. Капська А. Й. Соціальна педагогіка: підручник / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
8. Кон Н. С. НТР и проблемы социализации молодёжи / Н. С. Кон. – М. : Знание, 1998. – 64 с.
9. Москаленко В. В. Социализация личности (философский аспект) / В. В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 199с.
10. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник / А. В. Мудрик. – М., 1999. – 184 с.
11. Очерки педагогической науки в СССР (1917 – 1980) / под. ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М., 1986. – 288 с.
12. Парыгин Б. Основы социально-психологической теории / Б. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.
13. Социализация личности: исторический опыт советского периода и современные тенденции: сб. науч. тр. / под. ред. М. Г. Плоховой, Ф. А. Фрадкина. – М., 1993. – 147 с.
14. Чайкина Н. А. Психологическая структура профессиональной адаптации молодого учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1996.
15. Энциклопедический социологический словарь / под общ. ред. акад. РАН Г. В. Осипова. – М. : Рос. Акад. Наук. Инст-т соц.-полит. исследований, 1995. – 939 с.
16. Portele G. Huber L. Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. – Stuttgart, 1983. – 113 p.

Гордєєва К.

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

УДК 37.091.12:36-051+ 37.013.42

ПРОФЕСІЙНІ ЦІННОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті досліджено дефініцію «професійні цінності» як актуальну соціально-педагогічну проблему. З'ясовано, що професійні цінності у фаховій діяльності соціального педагога займають пріоритетне місце, оскільки виступають запорукою висококваліфікованої професійної діяльності. Автором доведено необхідність інтроєкції професійних цінностей в систему індивідуальних цінностей спеціалістів, оскільки сприйняття професійних цінностей як індивідуальних є підґрунтям не тільки для ефективного професійного становлення, а й для компетентної фахової діяльності.

Ключові слова: професійні цінності, соціальний педагог, соціально-педагогічна діяльність.

Гордеева Е.

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье исследовано дефиницию «профессиональные ценности» как актуальную социально-педагогическую проблему. Выяснено, что профессиональные ценности в деятельности социального педагога занимают приоритетное место, поскольку выступают гарантией высококвалифицированной профессиональной деятельности. Автором доказано необходимость интеграции профессиональных ценностей в систему индивидуальных ценностей специалистов, так как восприятие профессиональных ценностей как индивидуальных является основой не только для эффективного профессионального становления, а и для компетентностной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: ценность, социальный педагог, социально-педагогическая деятельность.

Gordeyeva K.

graduate student of theoretical and methodical bases physical education and rehabilitations of the State higher educational University «Donbasky State Pedagogical University»

PROFESSIONAL VALUES OF SOCIAL EDUCATOR AS ACTUAL SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The definition of «professional values» is researched in the article as actual social and pedagogical problem. It was found out that professional values in occupational activity of social educator are highly ranked because they serve as the ground for highly-qualified professional activity. The author has proved the necessity of introjection of professional values in the system of individual specialists' values because the perceiving of professional values as individual is a ground for effective professional formation as well as for competent occupational activity.

Key words: *professional values, social educator, social and pedagogical activity.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливим науковими чи практичними завданнями. Провідною умовою вдосконалення системи професійної освіти соціально-педагогічних працівників в Україні є досягнення високого рівня якості підготовки майбутніх фахівців. Означене зумовлює зміну домінант у професійній підготовці, а саме: переорієнтація вищої освіти з формування системи знань майбутнього спеціаліста на формування гармонійно розвинутого індивіда, здатного до креативного вирішення фахових соціально-педагогічних завдань на основі професійних цінностей. Означене актуалізується також в Законі України „Про освіту”, Державній національній програмі „Освіта (Україна XXI століття)”, Національній доктрині розвитку освіти України, Болонській декларації Євросоюзу, Законі України „Про соціальні послуги”, Законі України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” й інших нормативно-правових документах. Від так, проблема нашого дослідження є актуальною та потребує наукового вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання зазначеної проблеми й на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Протягом останнього десятиліття з'явилося багато різноаспектних наукових досліджень щодо формування професійної та професійно-етичної культури, професійних цінностей соціально-педагогічної роботи (В. Гриньова, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, Н. Слюсаренко, Т. Спірна, О. Пономаренко, С. Харченко й ін.). Сучасна соціально-педагогічна парадигма збагатилася науковими пошуками О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Зверевої, Л. Коваль, Н. Краснової, Л. Харченко, С. Харченка, С. Хлебик щодо сутнісно-

змістового насичення дефініції „соціальний педагог”. Не менш значимими видаються наукові дослідження Л. Ваховського, О. Караман, Н. Кратінова, В. Кратінової, О. Песоцької, С. Харченка щодо специфіки соціальної роботи, а також визначення особистісних якостей соціального педагога. Сучасна наукова парадигма збагатилася науковими роботами Р. Вайноли, М. Євтуха, А. Капської, В. Поліщук про теорію та практику професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити поняття «професійні цінності» та з’ясувати його місце в контексті фахової діяльності сучасного соціального педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На думку Н. Краснової, Л. Харченко, С. Харченка, професійні цінності орієнтують соціального педагога на виконання та дотримання визначених обов’язків, на професійну відповідальність за свою діяльність [6, с. 68].

Дослідник А. Мудрик стверджує, що професійні цінності – це витоки самоповаги та підґрунтя особистого прийняття [3, с. 25].

Так, Л. Коваль, І. Зверєва, С. Хлебик стверджують, що все про професійні цінності та етику професії викладено в кодексі соціального працівника, визнання і наслідування якому є обов’язковим для кожного працівника цієї сфери [2].

Досліджуючи зміст і структуру професійно-етичної культури соціального педагога, А. Капська стверджує, що з розвитком тієї чи іншої професії формуються професійні норми, правила, вимоги до представника певної сфери діяльності. На думку вченої, ці містять і необхідні знання, умінні, навички, і певні особистісні якості, норми ставлення до різних складових професійної діяльності [5, с. 46].

У процесі дослідження професійної діяльності соціального педагога, а також аналізуючи наукову соціально-педагогічну літературу А. Капська виділила такі компоненти професійно-етичної культури соціального педагога, а саме:

- аксіологічний компонент, який розкриває професійно-етичну культуру фахівця, як сукупність педагогічних цінностей (причому педагогічні цінності можуть розглядатися як своєрідні життєві професійні цінності);

- технологічний компонент професійно-етичної культури виступає способом соціально-педагогічної діяльності; цей компонент розкриває шляхи здійснення соціально-педагогічної діяльності, способи задоволення потреб у спілкуванні, в одержанні нової інформації, в передачі набутого досвіду; рівень професійно-етичної культури характеризує якість здійснюваної діяльності, а якість і результативність

соціально-педагогічної діяльності, в свою чергу, характеризують рівень професійно-етичної культури (виходячи з цього, можна сказати, що рівень професійно-етичної культури та якість соціально-педагогічної діяльності – два взаємопов'язані фактори;

- творчий компонент професійно-етичної культури є проявом професійної творчості, адже цінності професійні й особисті, технологія їх утілення проявляється як фактор формування особистості лише в умовах творчої діяльності;

- особистісний компонент розкриває професійно-етичну культуру соціального педагога як специфічний спосіб реалізації сутнісних сил людини (під сутнісними силами розуміються потреби, здібності, інтереси, соціальний досвід особистості, міра соціальної активності людини) [5, с. 46].

У контексті нашого дослідження особливу увагу привертає аксіологічний компонент професійно-етичної культури соціального педагога, в контексті якого А. Капська під професійними цінностями соціального педагога розуміє зміст внутрішньої моральної культури фахівця. Не менш значимим є поділяє професійних цінностей соціального педагога на „цінності-цілі” (в них відображається основний зміст діяльності фахівця); „цінності-засоби” (спосіб взаємодії соціального педагога з колегами та клієнтами); „цінності-якості” (саме в них проявляються істотні особистісно-професійні характеристики фахівця) [5, с. 48-53].

Згідно з А. Нікіфоровим, професійні цінності є важливим чинником успішного здійснення будь-якої професійної діяльності, є її складовою частиною [4, с. 52-70].

У процесі дослідження ціннісних орієнтацій особистості В. Бойко подав таке визначення сучасним професійним цінностям, а саме: це актуальна ідеологічна, ідейна проблема формування світогляду фахівця, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда (представника певної професії), так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, (професійного колективу) [1, с. 15-18].

Беручи за основу всі зазначені визначення у контексті нашого дослідження під дефініцією „професійні цінності” розуміємо підґрунтя особистого прийняття себе як кваліфікованого представника певної професії; інтегративна основа діяльності як окремого індивіда (представника певної професії), так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, (професійного колективу); орієнтир на кваліфіковане виконання та дотримання визначених обов'язків, на професійну відповідальність за свою діяльність.

У процесі наукового пошуку було з'ясовано, що професійні цінності у фаховій діяльності соціального педагога займають пріоритетне місце,

оскільки виступають запорукою висококваліфікованої професійної діяльності.

Висновки. Отже, з метою забезпечення ефективної фахової діяльності важливо аби професійні цінності були інтродюковані в систему індивідуальних цінностей спеціалістів, оскільки сприйняття професійних цінностей як індивідуальних є підґрунтям не тільки для ефективного професійного становлення, а й для компетентної фахової діяльності: практичного втілення індивідуальних цінностей особистості в професійну діяльність. У такому контексті важливим є розвиток мотиваційного компонента професійних цінностей майбутніх соціальних педагогів (наприклад, мотивів, інтересів, переконань), змістово-процесуального компонента (соціально-педагогічні знання, вміння та навички), рефлексивного компонента (самовдосконалення).

Подальшого наукового вивчення потребують питання пов'язані зі розвитком мотиваційної сфери сучасних соціальних педагогів.

Література

1. Бойко В. Ю. Типология ценностных позиций и состояние кризисного сознания / В.Ю. Бойко // Ценностные ориентации личности, пути и способы их формирования / Тезисы докл. науч. конф. – Петрозаводск, 1984. – С. 15-18.
2. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Социальная педагогика/социальная работа [Навч. посібник]. – К. : ІЗМН, 1997. – 392с.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А.В.Мудрик : [Учеб. для студ. пед. вузов] / Под ред. В.А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
4. Никифоров А.Л. Деятельность, поведение, творчество. Деятельность: теория, методология, проблемы / А.Л. Никифоров. – М. : Политиздат, 1990. – С. 52-70.
5. Соціальна педагогіка : [Підручник] / за заг. ред. проф. А. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
6. Харченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. Професійна етика соціального педагога : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 562 с.

Хващевська О.

аспірант кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації Донбаського державного педагогічного університету

УДК 316.614:373.5

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

У статті розкриті проблеми пов'язані з розвитком професійної соціалізації учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Автором доведено, що соціалізація має складну природу, різноманітні форми, однією з яких є професійна соціалізація. З'ясовано що, професійна соціалізація формує потенціал успішного включення в процес трудової діяльності та підтримки високого рівня професійної мобільності протягом усього життя. У дослідженні доведено, що процес професійної соціалізації покликаний в суспільстві забезпечити наступність у передаванні від покоління до покоління професійних установок і ціннісних орієнтацій, професійних навичок й умінь, майстерності, здійснюється поступове «входження» в професійне життя.

Ключові слова: соціалізація, професійна соціалізація, учні загальноосвітніх шкіл.

аспірант кафедры теоретических, методических основ физического воспитания и реабилитации Донбасского государственного педагогического университета

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧЕНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

В статье, раскрыты проблемы связаны с развитием профессиональной социализации учеников общеобразовательных учебных заведений. Автором доказано, что социализация имеет сложную природу, разнообразные формы, одной из которых есть профессиональная социализация. Выяснено, что профессиональная социализация формирует потенциал успешного включения в процесс трудовой деятельности и поддержания высокого уровня профессиональной мобильности в течение всей жизни. В исследованных доказано, что процесс профессиональной социализации, призван в обществе обеспечить преемственность в передаче от поколения к поколению профессиональных установок и ценностных ориентаций, профессиональных навыков и умений, мастерства, осуществляет постепенное «вхождение» ученика в профессиональную жизнь, достигается устойчивость экономической системы.

Ключевые слова: социализация, профессиональная социализация, ученики общеобразовательных школ.

Khvashevskaya O.

Graduate student Professor the Department of theoretical, methodological bases of physical education and rehabilitation Donbasky State Pedagogical University

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS IN GENERAL SCHOOLS

In the article problems are exposed related to development of professional socialization of students of general educational establishments. It is well-proven an author, that socialization has difficult nature, various forms, one of which is professional socialization. It is found out that professional socialization forms potential of the successful plugging in the process of lab our activity and maintenance high level of professional mobility during all life. It is well-proven in investigational, that process of professional socializes, called in society to provide a succession in a transmission from a generation to the generation of the professional settings and valued orientations, professional skills and abilities, trade, carries out gradual «included» of student in professional life, stability of the economic system is arrived at.

Keywords: *socialization, professional socialization, students of general schools.*

Постановка проблеми. Освітні процеси, які відбуваються сьогодні в Україні, вимагають від школи створення умов для розвитку соціально зрілої, працелюбної, творчої особистості, якій притаманні почуття власної гідності, повага до прав і свобод, свідоме ставлення до обов'язків громадянина своєї країни, здатність брати на себе відповідальність за власні дії, бути цікавою особистістю, справжнім режисером власного життя.

Динамізм сучасного життя, глибокі та стрімкі зміни соціальних стереотипів створюють підвищені вимоги не тільки до дорослих, а й до дітей. Все це загострює дію таких психотравмуючих соціальних факторів, як неадекватні виховні впливи в сім'ї, спотворення ціннісних орієнтацій, явна й прихована бездоглядність, поява асоціальних явищ у поведінці дітей. Це все зумовлено низкою причин, серед яких важке економічне становище сім'ї в поєднанні з асоціальною поведінкою батьків; конфлікти в школі та вдома; труднощі в соціальній адаптації; проблеми зі здоров'ям; відставання в розвитку тощо. У такій непростій соціальній ситуації школа повинна знайти в собі сили допомогти кожній дитині зробити власний вибір. Тому рішення означеної проблеми має здійснюватися через рішення проблем школи, сім'ї, соціального оточення. Проте, на сьогодні майже відсутні спеціальні соціологічні дослідження проблем професійної соціалізації учнів загальноосвітніх шкіл. Наукового вирішення потребують питання визначення форм і засобів підвищення якості розвитку професійної соціалізації, ступеня готовності до професійної діяльності, результативності професійної соціалізації. Одне з головних завдань школи

на сучасному етапі – допомога дітям у соціальній адаптації шляхом створення такого простору в школі, яке дозволить їм отримати педагогічну і соціальну допомогу й скоротить час перебування дитини без нагляду з боку дорослих. У такому сенсі тема нашої наукової розвідки є актуальною та потребує наукового вивчення.

Аналіз основних наукових досліджень і публікацій. Сутність і різноманітні проблеми соціалізації досліджували Н. Голованова, А. Мудрик, В. Москаленко, Б. Паригін (загальна теорія соціалізації); Н. Беспятова, Д. Яковлев (військово-патріотичне виховання дітей та підлітків як засіб соціалізації), Ю. Богінська, Н. Заверико, В. Іванов, О. Малахова, Е. Маньковська (соціалізація школярів); Л. Боса (соціалізація української молоді кінця XIX-початку XXI ст.), О. Василенко, А. Малько (соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти), Ф. Власенко (особливості соціалізації індивіда в умовах інформаційного суспільства), Н. Головін, Н. Дембицька, В. Зінчук, Н. Ісхакова, Ю. Загородній, В. Курило, С. Савченко, Н. Пробийголова, О. Сольський (політична соціалізація); П. Горностаї, Н. Завальна, Т. Карабін, О. Кікінежді, О. Кізь (гендерна соціалізація); Л. Дябел, Г. Овчаренко, С. Савченко (соціалізація студентів і молоді) й ін. Аналізу вітчизняних концепцій соціалізації різних історичних періодів присвячені дослідження М. Шимановського, М. Плохової, С. Савченка, М. Лукашевича, О. Севастянової, Н. Заверико, І. Зверєвої, О. Киричук.

Мета дослідження. Метою статті є висвітлення основних тенденцій розвитку професійної соціалізації учнів як основи виховання соціально-комунікативної культури школярів.

Виклад основного матеріалу. Особистість людини формується та розвивається в результаті впливу багатьох факторів, об'єктивних і суб'єктивних, природних і суспільних, внутрішніх і зовнішніх, незалежних і залежних від волі та свідомості людей, які діють стихійно або згідно зі визначеною метою. При цьому сама людина не представляє собою пасивну істоту, яка фотографічно відображає зовнішній вплив. Вона виступає суб'єктом формування власної особистості, тобто становлення себе, як соціальної істоти, яке проходить у результаті взаємовпливу на неї оточуючого середовища та системи виховання. У середовищі людина соціалізується. З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству й соціальним групам, до яких вона належить, а з іншого, – активно входить у систему соціальних зв'язків, завдяки яким і набуває соціального досвіду [1]. Соціальне становлення відбувається під стихійним або цілеспрямованим впливом величезної кількості відповідних суспільних структур та інститутів, виховна роль яких по-різному виявляється на вікових стадіях цього процесу. Важливим

виховним фактором є найближче соціальне оточення, в якому проходить життя та діяльність учня, тобто середовище у вузькому розумінні цього слова – сім'я, дитячий колектив, товариші, дорослі люди, з якими безпосередньо спілкуються школярі [2, 6].

Відповідно до вимог Державного освітнього стандарту діяльність соціального педагога спрямована на сприяння розвитку дітей і підлітків за допомогою виховної та корекційної роботи з ними в різних соціумах. Сферами діяльності соціального педагога є соціально-педагогічна, правозахисна, культурно-просвітницька, організаційно-управлінська, методична, дослідницька, агітаційно-пропагандистська. Фахівець підготовлений для роботи в сім'ї різних типів освітніх установ, орієнтованих на реалізацію завдань соціального виховання дітей [4]. У дослідженні ми спираємось на розуміння відтворення соціальної суб'єктності як основної функції соціальної сфери.

Соціальна сфера – специфічна сфера буття людини, пов'язана з процесами цілісного відтворення соціальної суб'єктності, становленням соціальної якості людства.

Соціальна педагогіка – різноманітне явище, паритетне (зокрема в школі) згідно з обсягом і значенням предметної освіти (власне освітою) та виховання, метою якого є всебічний розвиток індивідуальної особистості школяра, його успішна соціалізація. Освіта, як і праця, виступає фундаментальною формою соціалізації людини і зобов'язана містити всі її основні якості та характеристики. У школі повинні, перш за все, відтворюватися не власні шкільні «інструментальні» цінності: направленість на оцінку, слухняність, вивчення предмета, відносна ущербність соціального статусу, а й загально соціальні: висока рефлексія та саморефлексія, розуміння цінності праці, формування почуття господаря власного життя, відповідальності тощо [3].

Різноманітність напрямків соціалізації пояснюється різними домінантами трактувань цього процесу. Підґрунтям для тлумачення поняття «соціалізація» є термін «професійна соціалізація», який сумує обсяг якісних характеристик, необхідних людині для реалізації професійної «Я-концепції» [8]. Головним завданням професійної соціалізації як процесу знаходження особистістю свого місця в суспільстві є її професійно-трудове самовизначення й приєднання до колективної праці як джерела життя.

Професійна соціалізація передбачає здатність молоді людини виробити й реалізувати «Я-концепцію» у виборі професії. Така концепція містить особисту й соціальну ідентичність, тобто здатність людини до самооцінки фізичних, інтелектуальних, моральних якостей і здатність визначення своєї приналежності до будь-якої професійної спільності.

Щоб визначити зміст поняття «професійна соціалізація», необхідно його порівняти з близьким за змістом поняттям «професійна орієнтація», яке є більш поширеним в освітянських колах.

В Українському педагогічному словнику «професійна орієнтація» визначається як комплекс психолого-педагогічних і медичних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу працевлаштування молоді згідно з бажаннями, нахилами та сформованими здібностями й з урахуванням потреби в спеціалістах народного господарства й суспільства в цілому [5].

Соціалізація охоплює всі етапи життєвого шляху людини, протягом якого вона засвоює та використовує цінності культури. Кількісне накопичення засвоєних цінностей у певний період переходить у нову якість, що виявляється у зміні структури та спрямованості особи [6]. Залежно від віку індивіда розрізняють 5 основних етапів (стадій) соціалізації:

1. Первинна соціалізація, або стадія адаптації (від народження до підліткового періоду дитина засвоює соціальний досвід некритично, адаптується, пристосовується, наслідує).

2. Стадія індивідуалізації (з'являється бажання виділити себе серед інших, критичне ставлення до суспільних норм поведінки). У підлітковому віці стадія індивідуалізації, самовизначення «світ і я» характеризується як проміжна соціалізація, тому що все ще не стійке у світогляді та характері підлітка. В юнацькому віці характеризується як усталено концептуальна соціалізація, коли виробляються стійкі властивості особистості.

3. Стадія інтеграції (з'являється бажання знайти своє місце в суспільстві, «вписатися» в нього). Інтеграція проходить вдало, якщо властивості людини приймаються групою, суспільством. Якщо ж не приймаються, можливі такі виходи:

- збереження своєї несхожості та поява агресивних взаємодій (взаємовідносин) з людьми й суспільством;
- зміна себе (стати як всі);
- конформізм, адаптація.

4. Трудова стадія соціалізації охоплює весь період зрілості людини, весь період її трудової діяльності, коли людина не тільки опановує соціальний досвід, але й відтворює його за рахунок активного впливу людини на середовище через свою діяльність.

5. Післятрудова стадія соціалізації розглядає похилий вік як вік, що робить істотний внесок у відтворення соціального досвіду, в процес передачі його новим поколінням.

У контексті психологічної науки відомо, що перехід від одного періоду до іншого – це зміна свідомості та ставлення дитини до оточуючої дійсності та провідної діяльності, це критичні, перехідні етапи, коли

відбувається зміна старих соціальних взаємовідносин дитини й оточуючих [7].

У процесі професійної соціалізації доцільно виділити кілька періодів. Перший можна позначити як ранню соціалізацію, пов'язану з придбанням соціально обов'язкових загальнокультурних знань і навичок, які мають неспецифічний у професійному відношенні характер. Відповідними інституціями є дошкільні установи та загальноосвітня школа.

Другий період – це професійна соціалізація, пов'язана з опануванням спеціалізованими трудовими знаннями та навичками, залученням до відповідної субкультури. Інститутами, що забезпечують відповідні знання та навички, є спеціальні навчальні заклади, а саме: середні та вищі. Тут починається культурна та соціальна диференціація молодих членів суспільства, бо вони долучаються до різних професійним культур з різними поглядами на світ, ціннісними уявленнями тощо.

Вибір професії або професійне самовизначення – основа самоствердження людини в суспільстві, одне з головних рішень у житті. У науці існують різні підходи до розкриття сутності професійної соціалізації. Їхнє узагальнення дозволяє дійти висновку, що вона є складовою частиною соціалізації особистості, що полягає в залученні її до обраної або просто професії, яка привернула увагу шляхом читання навчальної, художньої та іншої літератури, сприйняття інформації ЗМІ, спостереження за діями професіоналів і їхніми результатами, професійного навчання і т. д. Вона здійснюється спонтанно у взаємодії людей і в процесі цілеспрямовано організованої діяльності. Професійна соціалізація тісно пов'язана з трудовими діями, без них вона не може стати повноцінною. У процесі професійної соціалізації відбувається підготовка людини до професійно-трудової діяльності. Все зазначене дає можливість стверджувати, що для забезпечення ефективності цієї підготовки необхідно зв'язати соціалізацію з педагогічно організованою працею, тобто слід здійснювати професійно-трудова соціалізацію учнів. Професійно-трудова соціалізація – це професійний розвиток людини, заснований на розвитку його професійних якостей, що починається з ранньої трудової освіти та триває протягом усього життя у взаємодії з навколишнім середовищем. При цьому відбувається засвоєння соціальних норм і культурних цінностей, професійний саморозвиток особистості та її самореалізація в суспільстві, якому вона належить. У такому сенсі трудове виховання розглядають як «цілеспрямований процес формування навичок загальної трудової культури, любові до праці, готовності виконувати фізичну або розумову роботу, корисну суспільству і сім'ї, культури і відповідних навичок раціонального праці».

Результативність професійної соціалізації учнів визначається успішністю засвоєння основної освітньої програми, наявністю професійно важливих особистісних якостей, професійної ідентичності. Серед факторів, що впливають на результативність професійної соціалізації, виділяються: індивідуально-особистісні (система ціннісних орієнтацій, мотивація особистості, «життєві плани», стать, вік, стан здоров'я); освітні (інституціоналізація системи професійної освіти, якість професійної підготовки); соціально-професійні (сформованість професійної спільноти та професійної культури).

Визначення результативності професійної соціалізації можливе шляхом виявлення співвідношення її нормативної та реальної складових як ступеня втілення існуючих еталонів і стандартів професіоналізації учнів. Показниками результативності виступають якість освіти, успішність учнів, їхня активність у позанавчальній роботі, задоволеність професійною підготовкою.

Висновки. Отже, сьогодні школа в Україні перестає бути уніфікованою, без особистісною; вона перетворюється на соціально-педагогічний комплекс, діяльність якого ґрунтується на інтересах і потребах дитини. Професійна соціалізація – це складний процес взаємодії учня зі соціальним середовищем, у результаті якого формуються його соціально значущі та професійні якості як суб'єкта соціальних відносин. У сучасній соціально-економічній ситуації професійна соціалізація стає складовою частиною навчально-виховного процесу в школі. Професійна соціалізація розглядається як важливий чинник формування особистості учня, розвитку його самостійності, самореалізації, самовизначеності, набуття суб'єктивного досвіду. На цей процес впливають багато чинників: освітня система, сім'я, культурно-просвітницькі заклади, засоби масової інформації, дитячі, підліткові, юнацькі громадські організації, органи охорони здоров'я, правопорядку, соціального захисту, органи самоврядування, виробничі, комерційні та інші підприємства, організації.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания :избр. психологические труды / Б.Г.Ананьев. – М.:Педагогика, 1980. – 423 с.
2. Аракелов Г.Г. Учителям и родителям о психологии подростка: науч.-попул. изд. / Г.Г. Аракелов.– М.: Высш. школа., 1990. – 304 с.
3. Бодалев А. А. Акме – эффект личностного осуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека / Бодалев А. А. // Мир психологии. – 1998. – № 1.– С. 59–65.
4. Васильчук Ю. А. Социальное развитие человека в XX веке: фактор культуры / Ю. А. Васильчук // Обществ. науки и современность. – 2003. – № 1 – С. 5–30.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

-
6. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції / О.В. Киричук. – К.: Рад. школа, 1983. – 136 с.
 7. Костюк Г.С. О взаимоотношениях воспитания и развития ребенка // Советская педагогика. - 1956.- №12. – С. 61-64.
 8. Паирель С. В. Исследование профессиональной социализации государственных служащих / С. В. Паирель. – Режим доступа до доп.: <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/ck.htm>

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ**Георгян Н.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти ДВНЗ
"Донбаський державний педагогічний університет"

УДК 373.2.035.6

**ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОСТІР ЯК УМОВА
ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ
РАНЬОГО ВІКУ**

У статті доведено необхідність створення етнопедагогічного простору як умови етнопедагогічного підходу у вихованні дітей раннього віку. Автор характеризує експериментальну програму і методику організації роботи з дітьми раннього віку, яка забезпечує процес входження дитини в культуру свого народу, накопичення досвіду виконання соціальних ролей.

Ключові слова: етнопедагогічний простір, етнопедагогічний підхід, етнозасоби.

Георгян Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования
ГВУЗ "Донбасский государственный педагогический университет"

**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК УСЛОВИЕ
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Содержание статьи доказывает необходимость создания этнопедагогического пространства как условия этнопедагогического подхода в воспитании детей раннего возраста. Автор характеризует экспериментальную программу и методику организации работы с детьми раннего возраста, которая обеспечивает процесс вхождения ребенка в культуру своего народа, накопление опыта выполнения социальных ролей.

Ключевые слова: этнопедагогическое пространство, этнопедагогический подход, этносредства.

Georgian N.

The candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of preschool education of state institution of higher learning «Donbas state pedagogical university»

**ETHNIC PEDAGOGICAL SPACE AS A CONDITION OF ETHNIC
PEDAGOGICAL APPROACH IN EDUCATION OF CHILDREN OF
EARLY AGE**

The content of the article proves the necessity of creation of ethnic pedagogical space on the terms of ethnic pedagogical approach in education of children of early age. The author characterizes the experimental program and methodology of organization of work with the children of early age, which provide the process of including of child in the culture of the people, accumulation of experience of implementation of social roles

Key words: *ethnic pedagogical space, ethnic pedagogical approach, ethnic facilities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Важливим напрямком у національному спрямуванні освіти, збереженні і продовженні української історико-культурної традиції, використанні ідей української народної педагогіки в дошкільних закладах є використання етнопедагогічного підходу у вихованні дітей.

З перших днів свого життя дитина росте і розвивається в конкретному соціокультурному середовищі. Діалог і взаємодія дитини з етнопедагогічними засобами (пісня, фольклор, гра, іграшка, родинна побутова культура) створюють умови для розвитку особистісних рис і якостей, властивих рідному народу, сприяють духовному розвитку особистості, формуванню національної культури.

Важливою умовою реалізації етнопедагогічного підходу у вихованні дітей раннього віку є створення етнопедагогічного простору: комплексу психолого-педагогічних умов, які мають зміст і структуру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми на які спирається автор, виділення невирішених раніше загальних частин проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема виховання дитини на матеріалі народної культури посідає важливе місце у роботах педагогів, психологів, філософів. Розробку впровадження ідей народної педагогіки в процес виховання дітей започатковано в працях О. Духновича, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Дослідження І. Беха, О. Кононко, Ю. Косенко, Ю. Руденко, М. Стельмаховича та ін. акцентують увагу на необхідності дотримання принципу національної спрямованості виховання. Дослідники А. Богуш, О. Ларечина, Н. Лисенко, Н. Сивачук, В. Кузь, Ю. Руденко та ін. зазначають важливість формування з перших років життя компетентності дитини у етнічному просторі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті розглядаємо особливості створення етнопедагогічного простору як умови етнопедагогічного підходу у вихованні дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Законі України "Про дошкільну освіту" зазначається, що одним із основних завдань дошкільної

освіти є формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, пізнавальної активності, виховання у дітей шанобливого ставлення до родини, Батьківщини, поваги до народних традицій і звичаїв, рідної та державної мови, національних цінностей [3].

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що складовою життєвої компетентності є народознавча компетентність, яка передбачає залучення дитини до системи цінностей, культури і традицій українського народу, виховання шанобливого ставлення до його надбань та рідної мови [1].

У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема етнопедагогічного підходу у вихованні дітей (А. Богуш, О. Ларечина, Н. Лисенко, Н. Сивачук та ін.). Дослідники зазначають, що виховання повинно будуватися з опорою на народні традиції у широкому змісті; культуру, яка включає багатий досвід обрядів і звичаїв. Враховуючи, що виховання особистості має розпочинатися з перших років життя дитини, основним змістом етнопедагогічного підходу має бути фольклорний матеріал: потішки, пестушки, казки, пісеньки, а визначальною умовою реалізації створення етнопедагогічного простору.

Не дивлячись на досить широке використання етнопедагогічних засобів у вихованні дітей, особливості та можливості етнопедагогічного підходу у вихованні дітей раннього віку остаточно не визначені.

Однією з важливих умов реалізації етнопедагогічного підходу у виховання дітей раннього віку є створення етнопедагогічного простору.

Н. Лисенко визначає етнопедагогічний простір як територію із складових елементів всього освітнього простору в дошкільному навчальному закладі, як комплекс психолого-педагогічних умов, які мають свої зміст та структуру [5, с. 224-225].

Метою створення етнопедагогічного простору у групах раннього віку є забезпечення процесу входження дитини в культуру свого народу. В процесі виховної роботи діти повинні набути досвід виконання соціальних ролей, засвоїти властиву народу культуру світобачення та поведінки. Для досягнення цієї мети були створені певні умови:

- обладнання приміщення групи можливими етнозасобами;
- створення експериментальної програми комплексного використання елементів етнокультури у вихованні дітей раннього віку;
- забезпечення можливостей для використання етнопедагогічних засобів у освітній роботі з дітьми раннього віку;
- співтворчість педагогів і батьків щодо діяльності в умовах етнопедагогічного простору.

У процесі створення етнопедагогічного простору враховували рекомендації С. Козлової, Н. Лисенко, С. Новосьолової щодо вимог до

побудови предметно-розвивального середовища. На думку вчених, предметне середовище має ряд базисних компонентів, які необхідні для фізичного, естетичного, пізнавального і соціального розвитку дітей. До них належать предметно-ігрове середовище, дитяча бібліотека, ігротека, відеотека, музично-театральне середовище, предметно-розвивальне середовище для занять, природне середовище, культурні ландшафти та ін. [6].

Педагогічні характеристики побудови етнопедагогічного простору:

- комфортність і безпека, виконання санітарно-гігієнічних норм;
- відповідність середовища експериментальній програмі комплексного використання елементів етнокультури у вихованні дітей раннього віку;
- урахування особливостей розвитку дітей раннього віку;
- забезпечення розмаїття сенсорних відчуттів;
- створення умов для самостійної індивідуальної діяльності;
- доступне розташування предметів, посібників у відповідності до віку дітей та ін.

Створення етнодизайну розпочалося з дитячої роздягальні. Шафи, де роздягалися діти, вихователями і батьками було декоровано елементами українського орнаменту. Стіни прикрасили фотокартками із зображенням добре знайомих куточків території дошкільного навчального закладу у різні пори року. У куточку для батьків розмістили фотокартки із зображенням дітей, одягнених у національний одяг, а також тематичні виставки ("Наша дружна родина", "Улюблені домашні тварини", "Мальовничі куточки рідного міста" та ін.). Приміщення групової кімнати прикрасили рушниками; на столи поклали вишиті серветки. Стіни групової кімнати прикрасили малюнками дітей, наприклад: "Намисто для матері", "Прикрасимо платтячко", "Стрічки для віночка".

У спальній кімнаті оздобили штори національним орнаментом. За допомогою батьків виготовили накидки на подушки з елементами національного розпису.

У куточку книги ми розмістили книжки з народними казками, прислів'ями, приказками та іншими малими жанрами дитячого фольклору, доступними для сприйняття і розуміння дітьми раннього віку, які вихователь читав і вивчав разом з дітьми, прилучаючи їх таким чином до літератури українського народу. Багато книжок-саморобок з українськими казками та ілюстраціями до них вихователі виготовляли власноруч.

У куточку гри ми розмістили народні іграшки (коніки, пташки, свищики, ляльки). Особливу увагу ми приділили етноляльці, яку використовували під час проведення сюжетно-дидактичних ігор. Введення етноляльки дозволило не лише зацікавити дітей лялькою, як іграшкою, а й розвивати у малят естетичний смак. Вбрання етноляльки дозволило

знайомити малят з традиційним українським одягом та прикрасами. Для етноляльки були ретельно продумані атрибути середовища (меблі, посуд, одяг, взуття). Так, для сюжетно-дидактичної гри "Покладемо ляльку Оксану спати" вихователями і батьками було вишито постільну білизну українським орнаментом. В сюжетно-дидактичній грі "Нагодуємо ляльку" вихователі пропонували малюкам посуд з елементами петриківського розпису.

Разом з етнолялькою діти грали у такі сюжетно-дидактичні ігри, як "На гостини до бабусі", "Допоможемо бабусі нагодувати домашніх тварин", "Залатаємо бабусі килимок", "Прикрасимо глечики" та ін. Діти дуже полюбили Оксану і залюбки, за допомогою дорослого, співали їй колискові пісні, розповідали улюблені казки, вивчали нові потішки. З особливим інтересом до ляльки ставилися дівчата. Разом з дорослим вони перевдягали її у відповідності до пори року, прали її вбрання. Із захопленням перевдягалися самі в елементи національного костюму.

Таким чином, народна етнолялька в усьому багатстві її типологічного й художньо-функціонального призначення формувала у малят гармонійність сприйняття навколишньої реальності, естетичні ідеали.

У музичному куточку були розміщені народні музичні інструменти і предмети, виготовлені з використанням декоративної різьби дерева чи розписом: свистульки, сопілки, дерев'яні ложки, бубон та ін.

В національному куточку розмістили виготовлений вихователями власноруч макет українського подвір'я (хатинка з дахом із соломи, огорожа із живоплоту, домашні тварини). Тут також розмістили елементи українського національного одягу (фартушки, віночки, хустинки, намисто та ін.), щоб діти у самотійній діяльності мали можливість за бажанням використовувати елементи національного вбрання.

Важливою умовою функціонування етнографічного простору є створення експериментальної програми.

Добираючи матеріал до програми ми виходили із загально-дидактичних принципів побудови програм:

1. Принцип зв'язку знань і вмінь із життям. Передбачає поєднання ознайомлення дітей з навколишнім середовищем із знаннями та їх можливим використанням.

2. Принцип науковості знань. Zobов'язує пропонувати дітям для засвоєння точно визначені наукою положення, відкривати їм дійсність такою, якою вона є.

3. Принцип системності знань. Визначає структуру знань, якими повинні опанувати діти. Системність надає знанням дієвості, придатності для ефективного використання у пізнавальній діяльності й у вирішенні практичних завдань.

4. Принцип виховної й розвивальної спрямованості знань. Передбачає включення у програму знань, які б формували свідоме ставлення до навколишньої дійсності, оскільки саме предметні знання забезпечують виховний і розвивальний вплив.

5. Принцип доступності знань. Вимагає включення у програму таких знань і вмінь, які б враховували пізнавальні можливості дітей.

Програма складається з трьох блоків: "Говоримо українською", "Гра та іграшка", "Дитина і навколишній світ" (сім'я, природа, засоби мистецтва, музика, зображувальна діяльність).

Кожний блок містить завдання виховання, умови реалізації поставленої мети та результати навчально-виховної роботи.

Перший блок "Говоримо українською" надає інформацію, щодо мовленнєвого розвитку дітей. Вихователям запропоновано звернути увагу на формування у малят умінь емоційно сприймати та відгукуватися на знайомі фольклорні твори; навчити розуміти зміст інсценівок з лялькою, що відображають взаємопов'язані події (наприклад, лялька Катруся готується приймати гостей; зайчик захворів і його відвідує лікар). За допомогою нескладних сюжетних картинок (дівчинка купається в озері, хлопчик грає на дудочці тощо) учити розуміти найпростіші причинно-наслідкові зв'язки; продовжувати вчити дітей виконувати ігрові дії відповідно до тексту знайомих забавок ("Ладусі", "Сорока-білобока", "Пальчик-пальчик", "Люлі-люлі" тощо). Під час читання або розповідання емоційно відгукуватися на ритм і музичність народних творів, віршів, пісеньок. Розвивати здатність слухати художній текст і активно реагувати на його зміст.

У процесі читання та розповіді викликати в малюків співпереживання, співчуття, бажання висловитися. До кінця другого року навчити дітей слухати невеликі вірші, казки, оповідання, де описано вчинки людей і тварин, доступні розумінню дітей явища природи, емоційно відгукуватися на прослухані твори; призвичаювати малят до сприймання та розуміння української мови. Організовувати прослуховування колискових пісень, наспівування народних мелодій, розповідання потішок, лічилок, коротеньких віршів. Викликати при цьому позитивні емоції.

Програмою передбачено ознайомлення з елементами українського національного костюма.

В результаті навчально-виховної роботи діти повинні навчитися використовувати здобуті знання в ігровій діяльності (співання колискових лялькам, розігрування потішок з однолітками); ввічливо, чемно спілкуватися з дорослими; розуміти і відтворювати пісеньки, віршики, потішки; відповідати на запитання і ставити запитання дорослому.

Наступний блок "Гра та іграшка" пропонує вихователям розвивати інтерес до ігор, різноманітних дій з народними іграшками. Відтворювати в

рухах, наслідувальних діях зміст пісеньок, колисанок, потішок, закличок ("Був собі журавель"; "Ой чук, чук"; "Сорока-ворона"; "Ой люлі, дитина"; "Зайчику, зайчику, де ти бував?"; "Пташечка маленька"; "Гоп-гоп, козуню"; "Летів горобчик"; "Котику сіренький"); виховувати вміння розпочинати самостійну ігрову діяльність (вкладання ляльки спати, вмивання ляльки, співання колискових пісень, розповідання казок); виховувати у дітей доброзичливість, вміння гратися разом. Стимулювати ігрову активність із застосуванням народних іграшок (коники, пташки, свищики, візочки, мотрійки, пірамідки та ін.).

Викликати емоційний відгук у процесі застосування іграшок, пов'язаних із календарними та обрядовими подіями (писанки, крашанки, мотрійки, ляльки-мотанки, жайворонки).

Третій блок експериментальної програми "Дитина і навколишній світ" передбачає ознайомлення дітей з природою, засобами мистецтва, формування досвіду спілкування з дорослими, дітьми, оточуючим.

Завданнями виховання передбачено: розвиток у дітей бажання спілкуватися з батьками, іншими членами сім'ї; сприяння розвитку позитивного ставлення до членів сім'ї, поважного ставлення до дорослих.

Діти повинні розуміти назви навколишніх предметів, простих дій; виявляти інтерес до оточуючого світу, прагнути діяти з предметами. Розширювати життєві враження дитини, сприяти її прагненню знайомитися з новими об'єктами живої природи. Створювати сприятливі умови для зародження елементарних форм дослідницької діяльності в природі, збагачувати малюка різноманітними враженнями, розширювати орієнтацію в навколишньому природному довкіллі.

Виховувати у дітей бажання слухати народну музику; виконувати музично-ритмічні рухи (притупування, присідання, оплески, кружляння та ін.); використовувати музично-дидактичні іграшки у самостійній діяльності.

Спонукаати дітей до виконання танцювальних вправ парами.

Сформувати емоційний відгук у процесі сприймання найяскравіших якостей і властивостей предметів та явищ.

Сприяти своєчасному розвитку чутливості сенсорного апарату.

Підтримувати емоційні прояви дітей під час занять продуктивними видами діяльності.

Створюючи оптимальні умови під час перебування дітей в дошкільному навчальному закладі, ми намагалися налагодити емоційний контакт з малятами. Це виявилось у підтримці родинних звичаїв, у доброзичливій взаємодопомозі і чуйному, доброму ставленні до дітей. Малюкам імпонувало все те, що нагадувало їм домашні стосунки. Вони бачили і відчували материнську турботу вихователів, а взаємини між дітьми будувалися так, як між братами й сестрами в сім'ї, щоб панували в

групі злагода і доброта. Завдяки цьому життя в дитячому садку набирало звичного для дитини домашнього характеру, що допомагало реалізувати наступність і взаємозв'язок у вихованні.

Організовуючи навчально-виховну роботу, яка передбачала ознайомлення дітей з елементами народної культури (народна гра, пісня, казка, утішка, пестушка, забавлянка, загадка), ми вирішували відразу кілька виховних проблем:

- розвиток соціальних і комунікативних умінь у дітей перед дошкільного віку (шляхом взаємодії з дітьми та дорослими);
- розвиток пізнавальної активності дітей раннього віку (через знайомство з природними матеріалами);
- розвиток рухової активності (великих рухів, дрібної моторики);
- розвиток емоційної сфери дітей раннього віку (співпереживання героям казок та ін.).

Поставлені виховні завдання досягалися завдяки створенню для малят чистого україномовного середовища, позитивного настрою. Вихователі задовольняли потреби дитини в спілкуванні з нею на рівні позитивних емоцій, ласкавих дотиків, міміки, жестів, пестуванням.

Використання потішок, забавлянок стимулювало мовленнєву активність дітей, збагачувало їхнє мовлення народними образними виразами. Вихователі вводили у зміст занять добре відомі дітям потішки, щоб дати можливість проявити мовленнєву активність. Наприклад, на занятті з розвитку мовлення на тему "Моя донечка" малюки чують вже знайомі їм "Баю-Люлі-баю", "Катя, Катя маленька...", "Сонечко, заглянь у віконечко".

У потішках, в яких є звуконаслідування голосам тварин і конкретно описуються їх звички, малята засвоювали добре, гуманне ставлення до всього живого.

Відбираючи літературу для занять з дітьми раннього віку, ми враховували, щоб вона відображала всі сторони життя людини, розвиток взаємин з навколишньою дійсністю, спілкування з дорослим.

На заняттях з розвитку рухів широко використовувалися різноманітні рухливі ігри та забави ("Квочка", "Дрібу-дрібу, дрібушечки", "Ворота", "Сірий кіт" та ін.). використання ігор сприяло вирішенню виховних завдань: формуванню доброзичливих взаємовідносин, дисциплінованості, активного співпереживання.

Використання фізичних вправ в супроводі різних ігор-потішок забезпечили не лише розвиток м'язів рук, зап'ясть, долонь, пальців ("Ручки", "Сова", "Сорока-Ворона" та ін.), розвиток м'язів рук і тулуба, зміцнення скелетної структури ("Дибки-дибки", "Їде, їде пан", "Куй, куй, чобіток"), розвиток м'язів шиї і координації рухів ("Печу, печу хлібець", "Чолом чокать", "Барана давать"), а й допомагали виховувати у дітей

витримку, спостережливість, почуття дружби. У дітей вироблялося доброзичливе відношення до інших малюків групи.

Народні рухливі ігри "Квочка", "Дрібу-дрібу, дрібушечки", "Подоляночка", "Ворота", "Коровай", "Була в лісі" проводилися в ранкові години, на прогулянці, у другій половині дня. Під час організації прогулянки, для забезпечення оптимального рухового режиму, водили хороводи, проводили імітаційні рухавки в супроводі з текстами знайомих дітям потішок. Використані нами ігри сприяли вихованню у малят таких базових якостей, як старанність, спостережливість і самостійність.

На заняттях із зображувальної діяльності ми використовували улюблені дітьми дидактичні ігри "Сплетемо віночок", "Прикрасимо рушничок", "Залатаймо килимок" та ін. Це впливало на становлення емоційної сфери дитини, що сприяло виникненню активно-дієвого, емоційно-позитивного ставлення до людей.

Особливого значення набувало використання народних творів у перші дні перебування дитини в дошкільному закладі. У період звикання до нового оточення малюк сумує за домівкою, мамою, що ускладнює можливість спілкування з іншими дітьми, дорослими. Для встановлення емоційного контакту з малюками, в часи ранкового прийому, вихователі використовували цікаві віршики, пісеньки, заклички.

Малятами з особливою емоційністю сприймалися пісеньки-забавлянки "Потягусі-потягусі", "Ладки-ладусі", "Сорока-білобока", "Тосі-тосі" та ін.

Також ми використовували потішки під час підготовки дітей до сну. Виголошені на розспів, ласкаво, неголосно, вони заспокоювали, налаштовували на відпочинок ("Знають всі малята змалку...").

У спілкуванні з малюками педагоги використовували власні вміння (спів, танці, гра на музичних інструментах). Це сприяло встановленню мовленнєвої взаємодії з дітьми, розвитку образного сприйняття і наочно-образного мислення, розумінню смислового змісту народного твору дітьми.

Багато уваги приділили роботі з батьками вихованців.

Для налагодження емоційного контакту з дитиною в сім'ї, батькам вихованців ми радили використовувати дитячий фольклор: колискові пісні та різні забавлянки (утішки).

З батьками проводилися індивідуальні консультації щодо використання фольклорного матеріалу вдома: "Уроки ніжності" (пестування дитини), "Пальчикові ігри запорука успішного мовленнєвого розвитку дитини", "Значення колискової пісні для емоційного розвитку малюка" та ін. На батьківських стендах розміщували тексти колискових, закличок, утішок, з якими знайомилися діти під час перебування в садочку, що надавало змогу батькам закріплювати набуті малятами знання вдома.

Для батьків проводилися групові та індивідуальні консультації щодо застосування етнопедагогічних засобів вдома: "Виготовлення народної іграшки разом з дитиною", "Посібники по масажу і пальчиковим іграм", "Народні ігри під час прогулянки" та ін.

Досвід показує, що цілеспрямоване і систематичне використання етнопедагогічних засобів створює необхідні основи для оволодіння різними видами діяльності (ліплення, малювання), фізичного і музичного розвитку, допомагає оволодіти початковими навичками самостійної художньої діяльності, активному збагаченню словника. У дітей набагато швидше формувалися навички самообслуговування та гігієни.

Використання фольклорного матеріалу сприяло розвитку активного мовлення, пізнавальних процесів. Змінилося відношення дітей до однолітків, педагогічного персоналу. У малюків переважав веселий, бадьорий настрій, позитивне, емоційне сприйняття вихователя, активність у запропонованих видах діяльності. Діти проявляли інтерес до однолітків, бажання спілкуватися, грати разом.

Позитивні результати мала і робота з батьками. Сформувалися довірливі відносини педагогів і батьків. Батьки зрозуміли необхідність використання етнопедагогічного підходу у вихованні дітей. У спілкуванні з малятами вона намагаються застосовувати такі елементи як народні казки, пісеньки, потішки, пестушки. Активно допомагають вихователям у створенні етнопедагогічного простору групи. Говорити про завершеність роботи, її кінцеві результати ще рано, тому що процес розвитку і виховання особистості досить тривалий. Однак, узагальнення досвіду роботи дозволило виявити позитивний вплив етнопедагогічного підходу на розвиток і виховання дітей перших років життя, забезпеченню позитивних умов для формування знань дітей щодо національних духовних цінностей, зокрема фольклорного матеріалу.

Впровадження експериментальної програми засвідчило, що у відносинах з дітьми є позитивні зміни: більш близький емоційний контакт з дитиною, спокійне, терпляче відношення до негативних проявів дітей. Батьки і вихователі визначають досягнення у мовленнєвому розвитку дітей, прояви потреби в ігровій діяльності з іншими дітьми, розвиток емоційної та комунікативної сфери, прояви доброзичливості, емпатійності, відкритості дітей у спілкуванні з дорослими та однолітками.

Використання етнопедагогічного підходу сприяло прилученню дітей до національних цінностей. Його реалізація має опосередкований характер і відбувається переважно завдяки цілеспрямованій організації фольклорного навчання й виховання в різних формах навчальної, самостійної, дозвіллевої діяльності у дошкільному навчальному закладі та сім'ї.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. 2012. – № 7. – С. 4-19.
2. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі / А.М. Богуш, Н.В. Лисенко. К. : Вища школа, 2002,-256 с.
3. Закон України "Про дошкільну освіту". –Нормативні документи. Для завідуючих ДНЗ /[упоряд.Т.Т.Чала]-Х.:Вид.група «Основа», 2007, -с.61-86..
4. Ларечина Е.В. Развитие эмоциональных отношений матери и ребенка / Е.В. Ларечина. СПб. : Речь, 2004,-160 с.
5. Лисенко Н.В. Етнопедagogіка дитинства. Навчально-методичний посібник / Н.В. Лисенко. К. : Видавничий Дім "Слово", 2011,-720 с.
6. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда : Рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов / С.Л. Новоселова. М.:ТЦ Сфера, 1995,-58 с.

Гусаченко Л.

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

Жидкова О.

асистент кафедри музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК [37.015.3 – 053.4:159.942]: 398.21

НАРОДНА КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

У статті підкреслено, що у науковій обґрунтованій системі формування естетичних почуттів у дошкільників помітне місце відводиться народній казці. Вона виступає засобом накопичення емоційно-чуттєвого досвіду особистості. Доведено, що в казці сактуалізований емоційний потенціал.

Ключові слова: казка, естетичні почуття, народні творчість, особистість дошкільника.

Гусаченко Л.

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

Жидкова Е.

ассистент кафедры музыки и хореографии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

В статті підкреслено, що в научно-обоснованій системі формування естетичних почуттів дошкільника видне місце відводиться народній казці. Вона виступає засобом накоплення емоційно-чуттєвого досвіду особистості. Доведено, що в казці актуалізований емоційний потенціал.

Ключевые слова: казка, естетичні почуття, народне творчество, особистість дошкільника.

Gusachenko L.

senior lecturer of the department of music and choreography, SHEI «Donbass State Pedagogical University»

Zhidkova E.

assistant professor of music and choreography, SHEI «Donbass State Pedagogical University»

FOLK TALE AS A MEANS OF FORMING EMOTIONAL SENSORY EXPERIENCE OF THE PERSON PRESCHOOLER

The article pointed out that in science-based system for building aesthetic feelings preschooler prominent place is given to people's skazke. Ona a means of accumulation of emotional and sensory experience of the individual. It is proved that in a fairy tale saktualizirovan emotional potential.

Key words: tale, aesthetic sense, folk art, the identity of a preschooler.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Традиційна організація навчально-виховного процесу у дошкільних закладах зорієнтована переважно на розвиток інтелекту вихованців. Вона неповною мірою враховує і формує естетичні почуття дітей, що зумовлює їхній недостатній емоційно-чуттєвий розвиток, відсутність умінь правильно розуміти інших людей і адекватно реагувати на них. У психолого-педагогічних дослідженнях недостатньо висвітлений взаємозв'язок естетичних емоцій і почуттів із інтелектуальним розвитком дитини, не розглядається мотиваційна роль естетичних почуттів у креативній діяльності дошкільників.

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. Науково обґрунтована система формування естетичних почуттів дошкільників зараз лише розробляється. Помітне місце відводиться тут народній казці, що є надзвичайно сприятливим матеріалом для емоційно-чуттєвого досвіду особистості. Слід зауважити, що виховний потенціал казки розглядався багатьма дослідниками (Л.Байкієва, О.Бріцина, Є.Мелетинський, В.Пропп та інші); досліджувалися сприймання та розуміння казки дітьми (Л.Венгер,

Н.Виноградова, О.Запорожець, Н.Капрінська, Б.Теплов тощо); вивчався вплив казки на творчий і мовленнєвий розвиток дітей (Н.Орлова, Л.Фесенко та інші). Але дослідники майже не розглядали психолого-педагогічні умови використання казки для формування почуттів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті: визначити вплив науки на формування емоційно-почуттєвого досвіду особливості дошкільника.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Формування естетичних почуттів, когнітивних здібностей, художніх інтересів, фантазії, оволодіння практичними навичками найінтенсивніше відбувається в дитинстві. Через накопичення диференційованих слухових, зорових, дотикових вражень у процесі становлення і розвитку духовного світу дитини виникає і її інтерес до гармонії звуків, кольорів, форм, зароджується елементарна естетична вибірковість – естетичні почуття, смаки, що визначаються рівнем відповідних знань.

„Виховання створене самим народом і побудоване на народних основах, – зазначав К.Ушинський, – має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу” [3, с. 100]. Наголошуючи на величезному значенні пам’яток народної творчості у навчанні і вихованні, видатний педагог на чільне місце серед них ставив народну казку „як першу й блискучу спробу” народної педагогіки. „І я не думаю, – писав він, – щоб хто-небудь був спроможний змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу. Я рішуче ставлю народну казку недосяжно вище від усіх оповідань, написаних ... освіченою літературою” [4, с. 428].

Безумовно, що серед багатств народного епосу казки становлять особливу фольклорну форму, що ґрунтується на парадоксі реального і фантастичного, які гармонійно поєднуються і зачаровують красою народного слова, сповненого мудрості, добра і оптимізму. Виразно, з притягальною силою, у доступній для дитини формі казки розкривають національні і загальнолюдські цінності, що склалися історично. Отже, у казках відбивається світогляд народу, його морально-етичні і естетичні принципи, педагогічний геній, багатовіковий досвід виховання підростаючого покоління.

Специфічною особливістю цього жанру народної творчості В.Сухомлинський вважав те, що казка допомагає дитині зробити „перший крок від яскравого, живого, конкретного до абстрактного”, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких „не можливі шляхетність душі, чутливість до людського нещастя, горя, страждання” [1, с. 283]. Разом з тим, зауважимо, що хоча казка є могутнім засобом виховання дитини, вона

розраховувалася, передусім, на дорослих, здатних через художнє слово – „із вуст у вуста” – передати її зміст дітям, дбаючи про цілеспрямоване її сприймання. Тут усе важливе: і форма, і зміст, і художнє подання тексту з урахуванням вікових особливостей, але найголовніше – вміння зберегти у трактуванні живучість народної мудрості. Ці вміння, що передбачають знання фольклористики народної казки, є принципово необхідними для практики виховної роботи.

Учені по-різному тлумачили казку. Одні характеризували казковий вимисел як незалежний від реальності, інші бажали зрозуміти, як у фантазії казок відбилося ставлення народних оповідачів до навколишньої дійсності. Треті дослідники називали казкою все те, що розповідалося.

Так, один з перших дослідників казки, К.Аксаков вважав, що на відміну від пісні, що є бувальщиною, казка – складка, свідомий вимисел. О.Афанасьєв, навпаки, стверджував, що „пустопорожня складка” навряд чи зберігалася б в народі протягом століть. Казка породжувалася, вказував дослідник, певними об’єктивними реаліями життя. Деякі дослідники (Й.Тронський, С.Радциг, В.Пропп та ін.) пов’язували походження казки з міфологічним корінням, але розбігалися у розумінні співвідношення з міфом сучасної казки. Так, за думкою С.Радцига, лише недостовірність розповіді відокремлює казку від міфу. Поширеною є точка зору, згідно за якою походження поезії і казки розглядають як ознаку зародження індивідуальної свідомості, відриву від пуповини роду і родових відносин. У казці, відмінно від міфу, відбувається свідомо реалізація конкретного творчого задуму, художнього вимислу (Ф.Кессіді, Ш.Гусейнов, М.Стеблін-Каменський та інші). С.Токарев вважає відмінною особливістю міфу пояснення, а казки – повчання [2]. Перелічені точки зору не вичерпують всіх підходів до розуміння сутності казки, але дають уявлення про надзвичайну складність її, як вищого духовного життя народу.

Серед різноманітних жанрових різновидів казки фольклористи виділяють три основних, а саме – побутові, чарівні та казки про тварин. Звичайно, така класифікація є умовною, бо казки цих груп часто переплітаються між собою і за містом, і за художньо-образною специфікою.

Історично найдавнішими вважаються казки про тварин („звіриний епос”). Вони – найпоширеніший з літературних жанрів, з яким малеча ознайомлюється з раннього віку. Головні герої казок цього виду – звірі та птахи – наділені людськими рисами і поводяться як люди („Колобок”, „Солом’яний бичок”, „Рукавичка”, „Цап та баран”, „Коза-Дерева”, „Пан Коцький” тощо). У цих казках відбилися уявлення і поняття первісних людей, які приписували тваринам здатність думати, говорити і розумно діяти. Природний вибір і боротьба за існування справляли враження про існування у світі тварин доцільності і розсудливості, які дивували наших

пращурів. Звір намагався „перехитрити” саму людину, тому життя тварин здавалося мисливцю усвідомленим. Разом з тим, людина намагалася увійти в „контакт” з тваринним світом, опанувати засоби приручення, захисту від нападу, способи промислу. Тварини почали відігравати важливу роль у житті людини, збагативши її вогнище, облагороджуючи і іноді полегшуючи її працю. До того ж у ранньородовому ладі майже повсюди були поширені своєрідні вірування про родинні зв'язки між групою людей (зокрема, родом) і певною твариною, що вважалася родоначальником (тотемом). Тотема не можна було вбивати, вживати в їжу, завдавати шкоди. Тотем ніби оберігали рід. В слов'янських племенах, наприклад, культовою твариною вважалися ведмідь і вовк.

Особливе ставлення виникало у наших далеких предків до домашніх тварин, які могли ніби протистояти злій владі чарівних сил, розуміти людську мову, попередити про нещастя тощо.

У міру розпаду давнього материнського роду розпадався тотемний міф, що відбилося у переході останнього у казку про тварин, як жанр художньої творчості. У казках тварини стали уособлювати в собі носіїв тих звичаїв, які були властиві народу і осуджувалися ним. Розкриваючи в алегоричній формі суспільні явища і побут людей, казки про тварин часто мають сатиричний характер. Її герої (ведмідь – вайлуватий, незграбний тугодум; вовк – голодний хижак-невдаха; боягуз заєць; хитра і підступна лиса тощо) уособлювали певну домінуючу рису чи вдачу людини, концентруючи байкову іронію, гротеск, нарочиту гру мотивів, філософські і політичні ідеї.

Необхідно підкреслити, що саме такі казки є великими помічниками у справі пізнання дітьми навколишнього світу. Цьому сприяють і невеликий обсяг цих казок, їх простий зміст, покладена в їх основу реальна дійсність, незначний елемент фантастики. Ці казки вчать справедливості, виховують почуття товарищескості, викликають бажання допомогти слабшому. Не випадково твори для наймолодших репрезентовані переважно казками про тварин. Розраховані на дитячу аудиторію казки про тварин враховують психологію малюків, а зміна інтонації, імітація голосів тварин і птахів сприяють уважному слуханню і переживанню казки як реальності.

Зазначимо, що чарівні казки, як каже сама їх назва, тісно пов'язані з фантастикою. Вони виникли у старовинному суспільстві, коли людина перебувала у великій залежності від природи і мріяла подолати численні труднощі на шляху самоутвердження, свободи, щастя. У цих казках фантастичний початок органічно поєднується із початком героїчним, історичним. Вони багаті на дива, різноманітні перетворення і мають пригодницький сюжет. Їхні герої обов'язково відкрито чи приховано вступають у певні стосунки з чарівними силами („Котигорошко”,

„Чабанець”, „Про двох братів і сорок розбійників, „Кирило Кожум'яка”, „Калинова сопилка” тощо). Це дає поштовх для розвитку сюжету, за яким перемога дістається тому, хто уособлює народні етичні і естетичні ідеали: працьовитість, доброту, розум, вірність, красу. У казках цього жанру яскраво виявляється висока духовність людей, їхнє прагнення пізнавати навколишній світ: піднятися у повітряні простори, проникнути у глибини землі і моря, оволодіти неприступними скелями, лісовими хащами, водною стихією. Ці казки показують також, як глибоко замислювалися люди впродовж над удосконаленням знарядь праці, як мріяли й прагнули навчитися долати найсильніших ворогів, різні хвороби і навіть саму смерть.

Світ дивовижного в цих казках створюється продуманими, вдало дібраними словами, що завдяки образному звучанню здаються живими. Інтонаційно казка будується так, щоб за кожною паузою очікувалося щось незвичайне, вражаюче. У художньому відношенні чарівні казки є широкими епічними полотнами. Вони здебільшого довгі і характеризуються досконалою традиційною поетикою.

Сюжет в них розгортається динамічно, герої завжди у дії, разом з ними участь в подіях бере і їхнє оточення і навіть неживі предмети (меч-кладенець, чоботи-скороходи, килим-самоліт, чарівний перстень тощо), негативні персонажі постають в чарівних казках страшними потворами.

Моральна теза чи настанова постає в таких казках не нав'язливо, а впливає з усієї тканини твору, у чому і полягає головна особливість впливу народної фантастики на формування внутрішнього світу дитини. Однак, внаслідок своєї складності ці казки не доступні сприйняттю дітей раннього віку в силу конкретності їх мислення і відсутності розгорнутої уяви. Улюбленими ці казки стають на четвертому-сьомому році життя.

Є підстави вважати, що найбільшу групу українських казок складають побутові казки, присвячені побутовій тематиці. У основі їх сюжету – соціально-побутові чи родинні стосунки людей. Дія найчастіше відбувається у хаті, на городі, у полі, лісі, на селі. Це казки найпізніші за виникненням. Елементи дійсності в них переважають над вимислом („Курочка Ряба”, „Язиката Хвиська”, „Про дурня Терешка, „Солдат та Смерть”, „Як солдат царя обдурив” тощо). Ці казки дослідники називають ще реалістичними, бо вони відтворюють справжні події, а вимисел переносять у площину земної діяльності людей. Найскладніші завдання герої цих казок вирішують завдяки кмітливому народному розумові, моральній стійкості та добропорядності. Лише іноді сюжет ускладнюється фантастичними образами (Правда і Кривда, Доля, Злидні тощо).

Тематика цих казок надзвичайно різноманітна і охоплює більшість сюжетів, характерних для казок народів світу, а особливо – казок східних слов'ян. Зустрічаємо тут твори дидактичні (повчальні), в яких відбиті

уявлення людей про залежність їхнього життя від Долі, Щастя, Злиднів, Біди, Горя тощо; сімейно-антагоністичні (про старшого і молодшого братів, про пасербицю і бабину дочку, про конфлікти між чоловіком і дружиною і таке інше); жартівливі (про дурнів, ледарів, брехунів, про витівки солдат та інше); сатиричні (антипанські, антицарські, антипопівські тощо). Значне місце посідають тут сатиричні казки типу новел чи анекдотів.

Основний пафос побутової тематики спрямований на викриття і заперечення несправедливого суспільного ладу, потворних відносин, експлуатації людини чи народу. Народ з любов'ю малює своїх розумних, винахідливих, працелюбних представників з простолюддя.

Підкреслимо, що побутові казки дозволяють глибше пізнати минуле свого народу, виховують патріотичні почуття, моральні якості та прищеплюють дітям оптимістичний погляд на життя. Саме з таких казок починається і ознайомлення дітей з самим жанром казки.

Таким чином, народні казки мають велике історико-пізнавальне, виховне та естетичне значення. У них зосереджена мудрість, яка передається з покоління в покоління засобами мови.

Для мови казки властиві часто вживані загальновідомі одиниці, що достали назву традиційних комплексів казки, що у свою чергу поділяються на традиційні номінації казки і традиційні формули казки. До перших належать назви казкових героїв, чарівних предметів (Котику-братику, Лисичка-сестричка, Іван-царевич тощо), до других – стабільні словесні формули („Було це за царя Панька, коли була земля тонка – пальцем проткнеш і воду п'єш”, „жив собі ...”, „ні в казці сказати, ні пером описати” та інші). До цієї групи відносять і ряд ТНК, що вживаються лише в одній казці („битий небитого везе”, „мерзни, мерзни вовчий хвіст” тощо).

Відзначимо, що національний характер української казки передусім розкривається у її образах і мові оповіді. Казка, на відміну від легенди, переказу, спогаду, сну оформлюється у традиційну формулу, що відразу налаштовують слухача на вигадку: „Казала б казки – не вмію, казала б приказки – не смію, казала б небилиці – багато плутаниці. Ну, казки, хоч не вміючи, а треба казати”, „Живуть і хліб жують, і постолом добро возять”.

Казка ритмічна, насичена зміною подій, які виявляються якщо не в русі її персонажів, то в їхніх діалогах, драматизаціях, що робить казку сценічною. Такі властивості казки, можливість створити на її основі ігрову ситуацію сприяє кращому розумінню її дитиною. Дитина інтонаційно відтворює різних героїв, вчиться дивитися на одну й ту ж ситуацію очима різних персонажів, що мають різну (а можливо й протилежну) мету.

Діалог у казці часто подається римованою прозою, навіть піснею, що надає їй особливої колоритності і легкості для сприймання. Насиченість діалогічною мовою особливо корисна для дітей третього року життя, коли

вони опановують граматичні форми рідної мови, а невеличкі пісеньки, що повторюються, емоційно збагачують сприймання: „Я коза-дереза, за три копи куплена, півбока луплена, тупу-тупу ногами, сколю тебе рогами, ніжками затопчу, хвостиком замету, – тут тобі й смерть”.

Кумуляція – композиційна побудова казки, при якій повторюється центральний епізод із наростанням напруженості, ускладненням дії (згадати хоча б пісеньку Колобка) – сприяє тому, що діти легко знаходять „нове у знайомому” з кожним новим повтором сюжету казки, краще розуміють і запам’ятовують її. Багаторазове повторення одних і тих само композиційних та мовностилістичних компонентів значною мірою типізує як самі персонажі, так і обставини, в яких вони діють.

Хоча у казці, як і в легенді, нема детальних описів природи, інтер’єру, ми впізнаємо характерні для українського пейзажу і побуту прикмети з лаконічного опису певного простору, в якому діють персонажі. Так, втікаючи від батька стає зміївна полем, церквою, озером; парубок – селезнем, старцем (казка „Яйце-райце”). Окремими рисами виписуються національні традиції: „Батько їх умовляє, мати умовляє. Ні! – Підемо, та й годі! Благословить нас на дорогу. Старі, – нічого робити, – взяли поблагословили їх на дорогу, баба надавала їм білих паляниць, спекла порося...” (казка „Летючий корабель”).

У художню тканину казок органічно вписуються численні прислів’я та приказки („який же то мед солодкий, а які ж то бджоли гірки”, „моя біда і без дощу росте” та інші), порівняння („гарна як лебедонька”, „їсть, аж за вухами лящить” тощо), каламбури, нісенітниці („і живуть вони собі, багатіють – оберемком воду несуть, коромислом дрова возять”, „а щоб я вчорашнього дня не діждала”), загадки, забобони, повір’я та інше.

Таким чином, казки зафіксували нашарування різних періодів мовної культури, національну традицію, спосіб усного мовлення і полонять своєю красою кожного, хто їх слухає або читає. „Різке розмежування світла і тіні, позитивного і негативного також у природі дитячої казки, - слушно зауважував фольклорист В.Анікін, - У дитині ніколи не виникає сумніву як поставитися до тих чи інших персонажів... Це не примітивність подачі життєвого матеріалу, а та необхідна простота, яка застосовується дитиною до того, як вона буде готова сприймати складні речі...” [5]. Через елементи ілюзорного, фантастичного відбиття світу казка справляє глибоке емоційне враження на дитину, проводить у рух її уяву, духовні сили. Логічна послідовність викладу, чітка побудова, влучність у вживанні фразеологізмів викликають неусвідомлене задоволення, сприяють засвоєнню традицій народнопоетичного мовлення. Вводячи дошкільника у світ фантазії, казка пробуджує його до активної діяльності, до співтворчості, а у щасливому випадку – до творчості.

Безумовно, дитина через емоції і почуття, викликані казкою в передачі казкового образу сприймає національний колорит і красу рідної мови. Систематичне використання казки у роботі з дошкільниками сприяє розвитку в них сприймання, уяви, пам'яті, почуттів, інтересів, нахилів і здібностей, формуванню художнього смаку, пробудженню любові до природи, рідної мови, Батьківщини тощо.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. В українській народній казці закумуляований потужний емоційно-почуттєвий потенціал, бо вона відбиває набутий народом почуттєвий досвід, його уявлення про прекрасне, піднесене, гідне. Через призму казки дитина співчуває чужому горю і радіє чужій радості, починає відчувати і любити добро і красу. Перебуваючи у стані захоплення від казки, дошкільник розкриває і розвиває свій власний творчий потенціал (коли вигадує на основі казкового сюжету гри, складає вірш, малює, вигадує власну казку). Отже, виступаючи еталоном „доброго”, „прекрасного”, „світлого”, українська народна казка є одним з найкращих засобів виховання у дошкільників естетичних почуттів, бо містить в собі наочні моделі почуттєвих станів особистості.

Література

1. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника / В.А.Сухомлинский // Избр. произв.: В 5-ти т. – К.: Рад.школа, 1979. – Т.1. – С. 221-424.
2. Токарев С.А. Что такое мифология? / С.А.Токарев // Ранние формы религии. – М.: Наука, 1990. – С. 58-67.
3. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д.Ушинський // Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.1. – С. 43 – 103.
4. Ушинский К.Д. Родное слово / К.Д.Ушинский // Пед. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогіка, 1980. – Т. 4. – 520 с.
5. Эстетическая культура и эстетическое воспитание / [Сост. Г.С.Лабковская] – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.

ПСИХОЛОГІЯ**Борищов С.**

доцент кафедри ТМОФВіР Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»

Остополець І.

доцент кафедри загальної психології Державного вищого навчального
закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 796.032.2:796.071**РОЗВИТОК ПЕРЕДСТАРТОВОЇ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ У
ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ-ГІМНАСТІВ**

В статті розглядається проблема підвищення результативності і надійності змагальної діяльності в спортивній гімнастиці.

Одним із основних психологічних чинників, які забезпечують надійність змагальної діяльності спортсменів в багатьох видах спорту і особливо в гімнастиці є емоційна стійкість. Вона забезпечує спортсменові надійність виконання цільових завдань за рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної енергії.

На сьогоднішній день не існує єдиного підходу до вивчення проблеми надійності: не існує ефективних методик діагностування і механізмів. Скоріш за все, оцінка надійності напрацьовується на основі прояву динаміки, психофункціональних і оціночних порушень в перед змагальному періоді в порівнянні з тренуванням.

Ключові слова: емоційна стійкість, спортивна діяльність, надійність

Борищев С.

доцент кафедри ТМОФВіР Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

Остополец И.

доцент кафедры общей психологии Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

**РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАРТОВОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СТОЙКОСТИ
У ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ-ГИМНАСТОВ**

В статье рассматривается проблема повышения результативности и надежности соревновательной деятельности в спортивной гимнастике.

Одним из основных психологических факторов, которые обеспечивают надежность соревновательной деятельности спортсменов во многих видах спорта и особенно в гимнастике есть эмоциональная

стойкість. Она обеспечивает спортсмену надежность выполнения целевых задач за счет оптимального использования резервов нервно-психической энергии.

На сегодняшний день не существует единого подхода к изучению проблемы надежности: не существует эффективных методик диагностирования и механизмов. Чаще всего оценка надежности нарабатывается на основе проявления динамики, психофункциональных и оценочных нарушений в перед соревновательном периоде в сравнении с тренировкой.

Ключевые слова: эмоциональная стойкость, спортивная деятельность, надежность

Borschov S., Ostapolets I.

Donbass State Pedagogical University

DEVELOPMENT PRE-START EMOTIONAL STABILITY IN YOUNG GYMNASTS

The problem of results improvement and reliability of competitions in gymnastics is raised in the article. The basic psychological factor that supplies reliability of competitions in different kinds of sport is emotional stability. It supplies the reliability of a sportsman while doing main tasks with the help of optimal usage of nervo-psychological energy.

Nowadays there is no common approach to the problem of reliability there are no appropriate methods, tests. Generally the estimation of reliability is worked out on the basis of dynamics, psycho-functional and estimating evolution in pre-competional period in comparison to training period.

Keywords: *emotional stability, sports activities, reliability.*

Актуальність. Проблема підвищення результативності й надійності змагальної діяльності привертає все більшу увагу фахівців. Адже у зв'язку із загостренням спортивної конкуренції й підвищенням вимог до рівня виступів спортсменів роль психологічного фактора в цій сфері діяльності стає все більше відчутною.

Специфіка спорту полягає в тому, що основне змагальне та тренувальне навантаження припадає на психіку спортсмена. Необхідно відзначити, що розвиток сучасної гімнастики пред'являє до психіки людини усе більші вимоги. Специфічна діяльність спортсменів вимагає високого рівня розвитку уваги, пам'яті, емоційної стійкості як факторів змагальної надійності.

Одним із основних психологічних чинників, що забезпечують надійність змагальної діяльності спортсменів у багатьох видах спорту і, зокрема, гімнастиці, є фактор емоційної стійкості, що дозволяє спортсменові надійно виконувати цільові завдання спортивної діяльності за рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної енергії.

Однак до сьогодні не існує єдиного підходу до вивчення проблеми надійності й відповідно загально визнаних й ефективних методів її діагностики і регуляції. Найчастіше оцінка надійності виробляється на основі виявлення динаміки психофункціональних і самооцінкових зрушень у передзмагальному періоді в порівнянні із тренувальним. Але такий підхід до визначення психічної надійності не зовсім виправданий, тому що зводиться лише до діагностики психічних станів. Важливо не тільки те, який емоційний стан розвивається у спортсмена на старті, але й те, як коректувати свою діяльність із врахуванням цього стану на основі особистісних факторів.

У процесі змагань емоційні порушення часто досягають надмірно високого рівня, що, як правило, негативно позначається на ефективності виконання технічних дій, рухів спортсменів а, отже, і на спортивних результатах.

Крім того, аналіз літератури свідчить що, незважаючи на визнання актуальності вдосконалювання психологічного забезпечення спортивної діяльності, проблема підвищення емоційної стійкості в спортивній психології вивчалася в основному щодо висококваліфікованих спортсменів при відсутності належної уваги до неї при підготовці юних спортсменів.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що необхідною умовою успішності спортивної діяльності юних спортсменів-гімнастів є їхня емоційна стійкість, що у свою чергу залежить від певних комплексів індивідуально-типологічних характеристик їх особистості.

Мета дослідження – підвищити ефективність спортивної діяльності юних гімнастів на основі розвитку індивідуальних і типологічних показників емоційної стійкості.

Об'єктом дослідження є передзмагальна, змагальна та тренувальна діяльність юних спортсменів-гімнастів.

Предметом дослідження – психоемоційні стани юних спортсменів, що виникають у процесі змагальної діяльності.

Поставлена мета вимагає вирішення таких **завдань**:

1. вивчити й узагальнити дані з проблеми емоційної стійкості в спортивній діяльності у науковій літературі;
2. виявити взаємозв'язок індивідуально-типологічних характеристик юних спортсменів та їх емоційної стійкості;
3. визначити основні фактори оптимізації емоційної стійкості юних спортсменів-гімнастів;
4. розробити експериментальну програму з розвитку передстартової емоційної стійкості у юних спортсменів-гімнастів;

5. апробувати авторську корекційно-розвивальну програму та встановити її результативність.

Методологічною основою дослідження стали вітчизняні й закордонні теоретичні розробки й концептуальні положення в області психології, психофізіології, теорії і методики фізичної культури й спортивної підготовки (Л.М. Аболін, Б.Г.Ананьев, М.Д.Левітов, О.М.Леонт'єв, І.П.Павлов, А.Ц. Пуні, О.В.Родіонов, Б.М.Теплов, О.А.Чернікова та ін.). При розробці рекомендацій з оптимізації психологічної підготовки юних спортсменів основна увага приділялася особистісно-діяльнісному підходу.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечена системним підходом до предмету вивчення, застосуванням адекватних завданням дослідження методів, широким спектром використаних психодіагностичних методик, достатнім обсягом вибірок та їх репрезентативністю, сучасними методами планування експериментів і статистичної обробки їх результатів.

Нами було вивчено теоретичні засади проблеми. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, наукових досліджень з фізіології, теорії і методики фізичного виховання було розглянуто специфіку змагальної діяльності, темперамент як одну із її детермінант, особливості впливу емоційної стійкості на успішність виступу у спортивних змаганнях тощо. Усі основні положення і наукові узагальнення лягли в основу розробки експериментальної частини дослідження і дали підстави для визначення системи роботи з оптимізації тренувального і змагального процесу із застосуванням спеціальних інтерактивних методів, зокрема і ментального тренінгу.

Для вирішення поставленої мети було сформульовано такі експериментальні завдання:

- виявити особливості особистості юних спортсменів-гімнастів у зв'язку з їх змагальною діяльністю;
- дати характеристику психічного стану спортсмена й успішності його діяльності в різних умовах і ситуаціях емоційної напруженості;
- визначити ступінь взаємозв'язку особистісних характеристик спортсменів-гімнастів і змагальної емоційної стійкості;
- виявити основні фактори, що детермінують емоційну стійкість юних спортсменів.

Для виявлення показників, пов'язаних з вимогами змагальної діяльності в гімнастиці, було продиференційовано ряд характеристик за ступенем їхньої значущості для успішного виступу. Обробка даних дозволила виділити блок особистісних характеристик, що забезпечують надійність діяльності юних спортсменів в екстремальних умовах змагань.

Стійкість функціонування психічних механізмів у змагальних умовах визначає психічну надійність спортсмена. Вона обумовлена чотирма основними компонентами.

Показниками *емоційної стійкості* є характер, інтенсивність і тривалість передзмагальних і змагальних переживань і ступінь їх впливу на характер виступу.

Показники *саморегуляції* виражені в умінні правильно усвідомлювати й оцінювати свій емоційний стан, умінні впливати на нього, зокрема за допомогою словесних самонаказів, розвитку функції самоконтролю над своїми діями.

Показники *мотиваційної сфери* характеризують любов до спорту й до обраного виду, прагнення до будь-якої форми змагальної боротьби, готовність максимально реалізовувати свої можливості на тренуваннях і змаганнях.

Показниками *стабільності й стресостійкості* є стійкість внутрішнього функціонального стану, стабільність рухових навичок і спортивної техніки, несприйнятливність до впливу різного роду перешкод.

Змагальна емоційна стійкість є найбільш важливою із специфічних властивостей особистості спортсмена. По мірі зростання спортивної майстерності показники цієї властивості закономірно зростають (від -6,3 до -3,5). Це означає, що спортсмени поступово навчаються емоційній регуляції у виступі, адекватно оцінювати зовнішні події. З ростом кількості змагань і тренувальних занять підвищується здатність до спортивної саморегуляції (СР) - від -0,75 до +0,75, хоча треба мати на увазі, що прояви саморегуляції завжди специфічні, тому що пов'язані з особливостями діяльності спортсмена і його оточенням. При постійному використанні специфічних прийомів (настроювання, саморегуляції, аутотренінгу) розвиваються навички самоконтролю: уміння цілеспрямовано настроїти себе перед початком змагання, планувати свої дії; зосередитися.

Специфіка спортивної діяльності висуває особливі вимоги до мотиваційної сфери. Рівень прояву змагальної мотивації (ЗМ) у юних спортсменів-гімнастів змінюється в такий спосіб: від -3,12 до +0,5. На початковому етапі підготовки 90 % юних гімнастів відповіли, що змагання для них є важким іспитом, викликають у них тривогу й хвилювання. Вони не ставлять перед собою питання про відмову від яких-небудь життєвих благ заради досягнення успіхів у спорті. У цьому віці спортсмени неохоче виконують більші обсяги тренувальних навантажень, не завжди позитивно реагують на необхідність участі в змаганнях.

Специфічні вимоги висуваються і до уваги спортсменів.

З метою визначення динаміки концентрації уваги юних гімнастів у процесі тренувальної і змагальної діяльності нами було обстежено більше 20 юних спортсменів, вихованців ДЮШС м. Слов'янська Донецької області.

Для контролю за зміною якості уваги було застосовано таблиці Бурдона. Так, показники стійкості уваги до тренування мали середнє значення $75,87 \pm 2,67$ %; а по закінченні тренування - $71,12 \pm 1,78$ %. Після виконання тренувальних навантажень збільшується кількість помилково викреслених символів - до $1,37 \pm 0,72$ букви й кількість пропущених символів - до $14,98 \pm 1,36$ букви (дотренувальні результати відповідно рівні $0,75 \pm 0,51$ й $11,75 \pm 1,70$).

Визначення темпераменту юних спортсменів-гімнастів дало підстави зробити припущення про те, що різні властивості темпераменту в різному їхньому сполученні не будуть заважати спортсменам досягати успіхів у спортивній діяльності.

Проведене дослідження дозволило сформулювати ряд узагальнювальних **висновків**:

1. Встановлено, що на результативність змагальної діяльності юних спортсменів-гімнастів впливає цілий ряд особистісних характеристик, найбільш значущими серед яких є: емоційна стійкість, особисті сна тривожність, невротизм, змагальна мотивація, стресостійкість. Властивості екстра-інтровертованості не визначають у юних гімнастів емоційної стійкості.

2. Виявлено тенденцію підвищення рівня психічної надійності юних спортсменів-гімнастів по мірі зростання їхньої спортивної майстерності та при одночасному зниженні показників тривожності і невротизму.

3. Виявлено тісний взаємозв'язок рівня змагальної емоційної стійкості гімнастів з показниками тривожності й невротизму. Показники тривожності й невротизму виявили тісний взаємозв'язок з рівнем змагальної мотивації, концентрації уваги у звичайних умовах і при дії зовнішнього подразника, що забезпечує стабільність відтворення елементів вправ навіть в напружених ситуаціях змагань.

4. Розроблено програму тренування, яка спрямована на формування емоційної стійкості юних спортсменів, базується на виявлених у них індивідуально-типологічних розрізненнях.

5. Використання комплексу розроблених рекомендацій сприяло підвищенню рівня змагальної емоційної стійкості юних гімнастів на 33,9%. У той же час вірогідно поліпшилися і інші параметри в системі досліджуваних показників, що позитивно відбивається на результативності виступу юних спортсменів у змаганнях.

Література

1. Діагностика обдарованості і здібностей юних спортсменів. Навч. посібник /С.М.Борщов. – Слов'янськ: Вид. «Друкарський двір», 2011. – 120 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984.– 200 с.
3. Геселевич В.А. Предстартовое состояние спортсмена / В.А.Геселевич. – М. : ФиС, 1999.
4. Козлов Е.Г. Психологический анализ готовности гимнастов высокой квалификации к соревнованиям: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд.пед.наукб спец. 13.00.07 / Е.Г.Козлов. - М, 1969.
5. Чергієнко Л.П. Спортивний відбір. Теорія і практика у 2-х книгах. Відбір у різні види спорту / Л.Л.Сергієнко. Підручник. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2010. – 784 с.

Сніжко О.

аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

УДК 373.015.31:796

ВПЛИВ СЕНСИТИВНИХ ПЕРІОДІВ НА ПРОЦЕС НАСТУПНОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО І СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

У статті розглянуті й проаналізовані літературні джерела з проблем сенситивних періодів і їх вплив на процес наступності фізичного виховання учнів молодшого і середнього віку. У експерименті приймали участь 147 школярів молодшого віку і 195 школярів середнього віку. Встановлено, що сенситивні періоди є важливою складовою процесу наступності фізичного виховання. Сенситивні періоди не обмежуються віком, а залежать від багатьох факторів і в першу чергу – від морфобіомеханічних. Вони ефективно впливають на наступність фізичного виховання молоді. Показані можливі напрями підвищення рівня фізичної підготовленості школярів. Запропоновані програми наступності розвитку фізичних якостей. Виявлені три періоди позначені нами умовно як: максимальних, субмаксимальних і помірних темпів приросту показників розвитку фізичних якостей. Визначено систему дій по освоєнню і перетворенню об'єкта у суб'єкт виховання. Доведено, що фізкультурно-спортивна активність учнів молодших і середніх класів обумовлена не тільки віком, а й генотипічною і фенотипічною складовими, а також обсягом і інтенсивністю організованих і самостійних занять фізичними вправами.

Ключові слова: *сенситивні періоди, процес, наступність, фізичне виховання, учні, молодший, середній, вік, фізичні вправи.*

Снежко А.

аспирант ГЗ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченка»

**ВЛИЯНИЕ СЕНСИТИВНЫХ ПЕРИОДОВ НА ПРОЦЕСС
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО І СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА**

Рассмотрены и проанализированы литературные источники по проблемам сенситивных периодов и их влияние на процесс преемственности физического воспитания учащихся младшего и среднего возраста. В эксперименте приняли участие 147 школьников младшего возраста и 195 школьников среднего возраста. Установлено, что сенситивные периоды являются важной составляющей процесса преемственности физического воспитания. Сенситивные периоды не ограничиваются возрастом, а зависят от многих факторов и в первую очередь – от морфобиомеханических. Доказано, что физкультурно-спортивная активность учащихся младших и средних классов обусловлена не только возрастом, а и генотипической и фенотипической составляющими, а также объёмом и интенсивностью организованных и самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Ключевые слова: *сенситивные периоды, процесс, преемственность, физическое воспитание, учащиеся, младший, средний, возраст, физические упражнения.*

Snezko A.

postgraduate DZ the “Lugansk national university of the name of Tarasa Shevchenko”

**INFLUENCE OF CRITICAL PERIOD ON PROCESS CONTINUITY
PHYSICAL SCHOOLBOYS YOUNGER AND MEDIUM AGE**

Considered and to analysis of the literary source problems critical period and to influence on process continuity physical schoolboys younger and medium age. I experiment to take 147 schoolboys younger age and 195 schoolboys medium age. It is installed critical period they lot of important process continuity physical. Critical period not to limit age, to depend many factors and at first – form morphobiomechanical. It is proved actively physical activity schoolboys younger and medium class to lead to not merely age and genotypical and phenotypical lot of important, also volume and intensive organized and independent occupation physical exercise.

Keywords: *critical period, process, continuity, physical, schoolboys, younger, medium, age, physical exercise.*

Постановка проблеми. Розглядаючи проблему наступності фізичного виховання, треба сказати про те, що для теорії і практики фізичного виховання особливо цікаві дані про сенситивні періоди (фази,

етапи, стадії і т.п.), що характеризуються найбільшим ступенем реагування індивідів певних віково-статевих категорій.

Дослідних фактів, необхідних для чітких уявлень про хронологію таких періодів і закономірностей, що визначають їх характеристики, поки порівняно небагато, але широкий практичний досвід дає підставу вважати, що дослідження в цьому напрямку перспективні.

Наступність можна розглядати з різних точок зору, у різних аспектах. Для її повної характеристики необхідно аналізувати як мінімум три аспекти:

1) діяльнісний (наступність фізичного виховання як процес або спосіб раціонально організованої перетворювальної діяльності);

2) предметно-ціннісний (наступність фізичного виховання як сукупність «предметів», що представляють певну цінність для задоволення суспільних і особистісних потреб);

3) особистісно-результативний (наступність фізичного виховання як результат діяльності, втілений у самій людині).

Формування концепції наступності фізичного виховання як органічно зв'язаної системи загальних ознак фізичного виховання школярів вимагає з'ясування всього того, що становить її сутність та структуру і зв'язує її з іншими сферами соціальної дійсності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження онтогенезу, як відомо, привело до виявлення ряду вікових періодів розвитку і особливостей морфофункціональних змін організму [2, 6]. Ці дослідження виявили, зокрема, що різні органи і системи організму формуються, дозрівають, розвиваються протягом життя не цілком синхронно і нерівномірно, що знайшло своє відображення в понятті гетерохроності.

Гетерохроність різних сторін онтогенезу треба розглядати у зв'язку з більш загальними закономірностями розвитку організму, вираженими в послідовній зміні фаз, етапів, періодів процесу розвитку в цілому. Як відомо, фундаментальний внесок у розуміння її механізмів з поетапним (віковим) «включенням» наступних детермінант розвитку у визначені строки індивідуального життя і в залежності від умов існування внесли вчені (П. Анохін, В. Бальсевич, Л. Волков, Л. Виготський, А.Гужаловський, В. Губа, В. Лях).

В даний час накопичений вченими різних країн експериментально-дослідницький матеріал дає певні уявлення про генетичну детермінованість етапів (періодів, фаз) онтогенезу, що зводяться до того, що різні його стадії контролюються різними генними структурами («програмами»), направляючими морфогенез в залежності від взаємодії результатів попередніх стадій розвитку і чинників, що вступають в дію на подальших стадіях цього розвитку [1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12].

Матеріали цих робіт розкривають велику перспективність подібних досліджень, оскільки ефективне управління індивідуальним розвитком, побудова навчально-виховного процесу можливе лише на основі глибокого вивчення і знання особливостей періодів онтогенезу. У наявних наукових джерелах автори для позначення послідовності змін (кількісного і якісного характеру) в процесі онтогенезу користуються різними, поки ще не цілком узгодженими термінами: «фаза», «етап», «стадія», «вузловий вік», «критичний період» та ін.[7,11,12].

В одному з варіантів концептуального підходу пропонується розділити весь онтогенез на деяке невелике число природних фаз розвитку причому допускається, що кожна нова фаза розвитку характеризується одночасним включенням на рівні генетичного апарату клітин (біологічно підготовлених до цього), що детермінують подальші процеси розвитку в межах фази [11]. Такі «пускові» періоди щодо тривалих стадій онтогенезу здавна одержали назву «критичних», «чутливих (сенситивних)» періодів розвитку [2, 4, 6, 8, 12].

Робота виконана за планом НДР ДЗ «Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

Формулювання цілей статті. Мета цієї статті – аналіз функціонування сенситивних періодів і їх вплив на процес наступності фізичного виховання учнів молодшого і середнього віку.

Базою дослідження були три загальноосвітні школи міста Луганська. В експерименті прийняли участь 147 школярів молодшого і 195 школярів середнього віку.

Результати дослідження. Гетерохронія в прояві локальних або тотальних форм залежить від того, яка функціональна система необхідна організму в першу чергу на даному етапі онтогенезу. Розвиток відповідної функціональної системи забезпечує організму можливість повноцінного прояву необхідної форми активності. Гетерохронія характеризується розбіжністю термінів формування та дозрівання різних організмених структур, які будуть необхідні організму в різні періоди біологічного розвитку [1]. Пояснення гетерохронії онтогенезу зв'язується також з принципом надійності біологічної системи [3].

Дж. Когхілл, досліджуючи цю проблему, писав: «... розвиток організму підпорядковане закономірностям руху від цілого до часткового, та первинною формою функціонування є узагальнена неспецифічна реакція, з якої надалі – шляхом процесу індивідуалізації – виділяються окремі відокремлені рефлексії» [8, с. 99]. Деякі автори – прихильники «теорії локальної інтеграції» пов'язують гетерохронію в онтогенезі з тим, що онтогенетичний розвиток йде за принципом «від часткового до цілого» [3].

Під «критичними» періодами розвитку в сучасній психофізіології розуміють обумовлені генетично і зовнішнім середовищем взаємопов'язані в часі, що регулюють клітинний метаболізм, в результаті чого настає стійке морфологічне або фізіологічне зрушення [7,11]. Критичні періоди розглядаються і як фази найбільшої реалізації потенцій організму в онтогенезі [6], і як періоди, коли специфічний вплив на організм викликає певну реакцію, причому фази, в межах яких можна одержати оптимальний результат такого впливу, які називаються «сенситивними» періодами [12]. Багато дослідників цієї проблеми вважають, що такі періоди надзвичайно важливі для всього ходу розвитку індивіда.

Розглядаючи процес фізичного розвитку людини, ряд авторів пропонує розглядати його у вигляді трьох програм: біологічної, соціально-екологічної і онтогенетичної [2, 6, 7, 11, 12]. Біологічна програма розвитку, заснована на генетичному апараті наступності, забезпечує два види регулювання онтогенезу: просте регулювання по генетично заданій програмі; регулювання по замкнутому циклу зі зворотними зв'язками. Передбачається, що в процесі онтогенезу елементарний цикл регулювання «норми розвитку» починається прямим керуючим впливом генетичної програми на розвиваючу частину організму і завершується сигналами про морфофункціональні результати цього впливу по зворотним зв'язкам від розвиваючого органу до генетичного апарату [2].

М. Бернштейн у своїй гіпотезі відзначає, що генетичне управління індивідуальним розвитком організму здійснюється генною регуляторною системою за допомогою «перемикачів» генів, контролюючих цей розвиток [3].

Соціально-екологічна програма індивідуального розвитку людини забезпечується впливом системи зовнішнього простору і умов життєдіяльності організму, а біологічна сторона наступності складає основу природного становлення людини. Адже «...людина є безпосередньо природною істотою, вона наділена природними і життєвими силами, будучи діяльною природною істотою, ці сили існують в ній у вигляді задатків і здібностей» [10, с.44].

Біологічні задатки відіграють певну роль в остаточному формуванні людини і реально досягається рівень розвитку її якостей і здібностей, а тим більше придбання нею знань, умінь і навичок. Вирішальну роль у цьому відіграють «генетична пам'ять», практичний досвід, активна діяльність, фізичне виховання, можливість практично безмежних взаємодій із середовищем і творчого перетворення її в виховний простір.

Соціально-екологічна програма індивідуального розвитку формується у вирішальній мірі соціальними запитамі суспільства до людини як члена цього суспільства. Зовнішні умови життєдіяльності та

виховний простір призводять до корекції внутрішніх програм та до утворення нових програм наступності фізичного розвитку індивіда. Останні складаються на основі генетичної програми і умов взаємодії біолого-психологічної та соціально-екологічної програм розвитку, відображаючи в собі не випадковий, а стійкий закономірний зв'язок.

Є в науковій літературі дані про існування в дитячому та підлітковому віці критичних періодів, що характеризуються особливостями анаболічних процесів, а звідси і особливостями реагування на якість і кількість харчування. У фізичному розвитку індивіда є періоди, коли обмеження рухової активності викликає негативні наслідки, що виявилось, зокрема, при дослідженні спонтанної рухової активності в ранньому дитячому віці [2]. Факти такого роду чекають ще свого поглибленого аналізу, але сама по собі роль рухової активності як одного з найважливіших чинників онтогенезу не підлягає сумніву.

Педагогічна практика давно вже довела, що ефект навчання залежить, крім усього іншого, від віку учнів. У силу цього утвердилось переконання в існуванні «оптимального віку» для навчання мови, музиці, основним життєво важливим руховим навичкам, професійним умінням і т.д. Однак залежність між віком і ефективністю навчання не пряма і не навпаки пропорційна, а більш складна, мінлива у міру чергування в онтогенезі деяких періодів, що відрізняються більш високою і менш високою здатністю до засвоєння знань, умінь, навичок і різної сприйнятливості індивіда до розвиваючих впливів. Педагогічне значення таких періодів цілком очевидно. На цьому акцентував увагу ще Л. Виготський, закликаючи встановлювати оптимальні терміни навчання з урахуванням меж критичних періодів розвитку дітей. За його уявленням чинники, які впливають на дитину в процесі навчання і виховання, можуть давати принципово різний ефект залежно від періоду його розвитку (в одні періоди – оптимальний ефект, в інші – нейтральний, в інші – навіть негативний)[4]. Лише знаючи особливості періодів онтогенезу і відповідно нормуючи вплив, можна раціонально управляти індивідуальним розвитком і оптимально будувати процес наступності фізичного виховання.

У сучасній педагогіці і безпосередньо пов'язаних з нею галузях науки під «критичними» періодами маються на увазі переважно ті періоди онтогенезу, в рамках яких на основі природних закономірностей розвитку забезпечуються найбільш значні темпи прогресу певних здібностей індивіда. Передбачається, що в такі періоди організм легше, ніж в інші, піддається впливам ззовні, якщо вони відповідають по спрямованості основним тенденціям природних морфофункціональних змін. Ці періоди А. Гужаловській назвав «чутливі» («сенситивні»), тому їх треба відрізнити від інших «критичних» періодів, коли організм індивіда зазнає істотні

перебудови, що роблять його вразливим по відношенню до несприятливих зовнішніх впливів [6].

Аналіз вищеназваних робіт показує, що проблема «сенситивних» періодів онтогенезу рухових здібностей, умінь і навичок індивіда розкрита недостатньо, в ній ще багато невивченого і суперечливого. В. Лях правомірно ставить питання: 1. Чи завжди більший ефект педагогічних впливів досягається в періоди, суміщеня в часі з фазами прискореного розвитку тих чи інших рухових здібностей? 2. Чи збігаються уявлення про сенситивні періоди розвитку однакових рухових здібностей, отриманих за допомогою різних дослідницьких (інструментальних, педагогічних) методів і різними авторами чи ні? 3. Чи змінюється картина сенситивних періодів у залежності від регіональних особливостей і таких факторів, як організація фізичного виховання в різних класах та школах, цілеспрямований формуючий експеримент та ін. [9]. В. Бальсевич говорить про наявність щонайменше двох типів сенситивності, що детермінують ефективність тих чи інших тренувальних дій які стимулюють розвиток фізичного потенціалу людини: сенситивності першого порядку – генотипичні і сенситивності другого порядку – фенотипичні [2]. В. Губа, погоджуючись з тезою професора В. Бальсевича, відзначає, що сенситивні періоди потребують уточнення у зв'язку з отриманими новими даними про існування декількох періодів, найбільший приріст результатів у яких пов'язаний в меншій мірі з віком, як зазначалося раніше, а в більшій ступені – з морфобіомеханічним типом дитини і варіантом його розвитку [5]. Сукупність цих та аналогічних факторів послужила для нас підставою розробки низки положень про необхідність врахування сенситивних періодів при розробці програм наступності навчально-виховного процесу для школярів молодшого і середнього віку.

Проведене нами порівняльно-експериментальне дослідження, що здійснювалося поетапно протягом 2 років. На першому етапі простежувалася вікова динаміка тестових показників розвитку різних фізичних якостей і деяких антропометричних ознак у школярів молодшого і середнього віку.

У ході цього дослідження були виявлені періоди, позначені нами умовно, як: 1) період «максимальних темпів приросту» рухових якостей («МТП»), коли приріст показників розвитку фізичних якостей школярів був більш ніж на 8% за навчальний рік; 2) період «субмаксимальних темпів приросту» («СТП»), за який приріст показників виріс більш ніж на 5%; 3) період «помірних темпів приросту» («ПТП»), коли величина приросту цих показників зросла на 3% і більше. Цілком очевидно, що отримані дані вказують на нерівномірний розвиток і виховання фізичних якостей в

учнівської молоді, що підтверджує наявність «своїх» сенситивних періодів розвитку не тільки в процесі життя, але і в кожному конкретному віці.

Проведені експериментальні дослідження дозволили дати позитивну відповідь на питання про ефективність акцентованого виховання фізичних якостей в період прискороного розвитку школярів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

1. За результатами наших досліджень і отриманих даних можна зробити висновок, що фізкультурно-спортивна діяльність школярів молодших і середніх класів визначається по частоті занять різними її видами і з віком надає неоднаковий вплив на фізичну підготовленість. Обумовлено це, не тільки віком, а й генотипічною і фенотипічною складовими, а також обсягом і інтенсивністю організованих і самостійних занять фізичними вправами.

2. Стосовно до наступності фізичного виховання школярів молодшого і середнього віку основні особливості та функції практики можна представити в таких ознаках:

– під практикою здійснення наступності мається на увазі не стільки діяльність одного педагога (педагогічного колективу), скільки сукупний досвід вивчення і вирішення проблеми;

– практика визначає систему дій по освоєнню і перетворенню об'єкта у суб'єкт виховання, тобто практика по своїй суті цілеспрямована і процесуальна;

– структура практики включає в себе такі моменти, як потреба, мета, мотив, доцільна діяльність у вигляді окремих актів, предмет, на який спрямована ця діяльність, засоби, за допомогою яких досягається мета, і, нарешті, результат діяльності.

3. Наші дослідження показали, що проблеми сенситивних періодів на сьогоднішній день ще до кінця не вивчені і потребують додаткових досліджень. Тому ми вважаємо, що сенситивні періоди не обмежуються віком, а залежать від багатьох факторів і, на наш погляд, в першу чергу – від морфобіомеханічних, а також від інших ендогенних і екзогенних факторів, які належить ще досліджувати в майбутньому.

Подальша розробка цієї проблеми в аспекті наступності фізичного виховання учнівської молоді відкриває великі можливості оптимізації системи фізичного виховання у розвитку фізичних якостей індивіда у відповідності з біологічними та соціальними закономірностями онтогенезу.

Література

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем /П.К.Анохин – М.: Медицина, 1975. – 447с.

2. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека / В.К.Бальсевич -М.: Теор.и практ.физ.культ, - 2000. -275с.
3. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности Н.А.Бернштейн. - М.:Медицина, - 1966. -166с.
4. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С.Выготский -М.,1935. -280с.
5. Губа В.П. Морфобиомеханический подход как основа возрастного воспитания и спорта / В.П.Губа //Физическая культура, воспитание, образование, тренировка. -1999.- №3-4. -С.21-41.
6. Гужаловский А.А. Этапность критических периодов онтогенеза в ее значении для теории и практики физического воспитания / А.А.Гужаловский // Очерки по теории физической культуры .- 1984. – М.:ФиС. - С.211-224.
7. Зимкин Н.В. Физиологические механизмы образования двигательного навыка / Н.В.Зимкин // Физиологические основы физической культуры и спорта. – М.: ФиС, 2 изд.- 1955. - С. 35-65.
8. Когхилл Дж. Анатомия и проблема поведения / Дж. Когхилл. – М.- Л.: Биометрия, 1934.- 270с.
9. Лях В.И. Тесты в физическом воспитании школьников / В.И.Лях. - М.:Аст,1998.- 272с.
10. Обуховский К. Психология влечений человека / К.Обуховский. – М.: Прогресс, 1972. -247с.
11. Физиология спорта и двигательной активности / [Дж.Х.Уилмор, Д.Л.Костилл]: под ред. А.Ященко. -К.: Олимпийская литература, 1997.- 502с.
12. Macfadyen T. Teaching Physical Education 11-18 / Т.Мафадьен, R.Bailey. London.- 2002.-245р.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

ТЕСЛЕНКО В.	3
СУЧАСНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У СФЕРІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	
САЄНКО Н.	14
РОЛЬ ІНОСКАЗАНЬ У ДУХОВНО-МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ ВНЗ	
БАБЕНКО І.	22
МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА «НАВЧАННЯ БЕЗ КОРДОНІВ»	
ЙОВЕНКО Л.	28
АНТЕЇЗМ ЯК ДЖЕРЕЛО ПРОВІДНИХ РИС ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ УКРАЇНЦІВ	
КОНОНЕНКО Р.	34
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	
СЕМЕРЕНСЬКА О.	38
ПОРТФОЛІО ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ МЕТОДІВ ОЦІНЮВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВНЗ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	
ДУДЧЕНКО І., ТКАЧЕНКО В., ПРУН А.	47
ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ФІЗИЧНОГО ПРАКТИКУМУ	
ВРЮКАЛО В.	52
МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	
KISELYOVA O.	57
POLITICAL REALIA AND THEIR TRANSLATION AS REFLECTED IN NEWSPAPER ARTICLES	
НОЧОВКА О.	63
САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДВОПРОФІЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ТА «МУЗИКА» (порушення питання та огляд літератури)	

Пірус Є.....	71
РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИМИ ЗАСОБАМИ	
Цибулько Л.....	78
ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ КУРСУ ПАСИВНОЇ ГРАМАТИКИ ДЛЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЧИТАННЮ ЛІТЕРАТУРИ ЗА ФАХОМ	
Ябурова О.....	84
ПРОБЛЕМА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	
Жовніренко Я.....	93
ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
Коваленко С.....	99
РОЗВИТОК ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ ГУМАНІТАРНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
Червонецький В.....	107
ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ШКІЛЬНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ	
Кушнір В.....	115
ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ І ЧВЕРТІ ХІХ СТОЛІТТЯ	
Кузава І.....	122
АНАЛІЗ ДОСВІДУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ КРАЇН ПОСТРАДЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ	
Грицькова Ю.....	133
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА	

Грищенко Т.	138
ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОРОБКУ В.СУХОМЛИНСЬКОГО	
Довженко Т.	145
В. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ІДЕЇ ГУМАНІЗМУ ТА ОПТИМІЗМУ В СИСТЕМІ БАТЬКІВСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ	
Крикун І.	155
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРАЦЕЛЮБСТВА ШКОЛЯРІВ У ВИТОКАХ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ КИЇВСЬКОЇ РУСИ	
Хоменко В.	162
ПІДХОДИ ДО ВІДБОРУ КАНДИДАТІВ ДЛЯ УЧАСТІ У НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ	
Цибулько Л.Г., Цибулько Л.Ф.	169
АЛОЙС ФІШЕР ТА ЙОГО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОРОБОК	
Будаговська О., Цибулько Г.	177
ОСНОВНІ ЕТАПИ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМ ОСВІТИ В РОСІЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)	
Гавриш О.	184
СИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ	
Рижкова А.	191
ДУАЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА АВСТРІЇ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА	
ЗАГАЛЬНА ШКОЛА	
Рашидов С.	196
О ВОСПИТАНІИ ПАТРИОТИЗМА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ	
Науменко С.	205
ПРАКТИЧНІ РОБОТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 6–7 КЛАСІВ З ГЕОГРАФІЇ	
Гончаренко О., Кордонець О., Гончаренко Г.	216
РІЗНОМАНІТНІСТЬ КОМПЕТЕНТІСНИХ ПІДХОДІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	

ЗАГРЕБЕЛЬНА О.	223
ДУХОВНИЙ І ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ – ОДИН ІЗ ПРІОРИТЕТІВ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА	

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

ТИШАКОВА Л., ХІЛЬКО Л.	232
РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
СМОЛЯР О., ІВАНЧЕНКО С.	240
РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ В ДІТЕЙ-БАЛЬНИКІВ	
ПЛЮХІНА Н.	246
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

КУЗЬМІНА О.	259
УМОВИ, МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ	
ТАТЬЯНЧИКОВА І.	266
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ НА СТАДІЇ РАННЬОЇ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ В МЕЖАХ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
ІВАНЧЕНКО С.	276
ДОЗВІЛЛЯ, ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФАКТОР ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ	
ПРИЙМАК Г.	286
ВПЛИВ НАЙБЛИЖЧОГО СОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ НА НАСТУПНІСТЬ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ І СТУДЕНТІВ	
АЛЕКСЄЄВА В.	293
ГЕНЕЗИС ПОНЯТТЯ СОЦІАЛІЗАЦІЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	
ГОРДЄЄВА К.	299
ПРОФЕСІЙНІ ЦІННОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	

ХВАЩЕВСЬКА О.	304
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ	

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

ГЕОРГЯН Н.	312
ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОСТІР ЯК УМОВА ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ	
ГУСАЧЕНКО Л., ЖИДКОВА О.	322
НАРОДНА КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО- ПОЧУТТЄВОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА	

ПСИХОЛОГІЯ

БОРЦОВ С., ОСТОПОЛЕЦЬ І.	331
РОЗВИТОК ПЕРЕДСТАРТОВОЇ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ У ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ-ГІМНАСТІВ	
СНІЖКО О.	337
ВПЛИВ СЕНСИТИВНИХ ПЕРІОДІВ НА ПРОЦЕС НАСТУПНОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО І СЕРЕДНЬОГО ВІКУ	

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 вищої школи. 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, сисемоутворюючий 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 сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливилює подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

Російською мовою

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

Англійською мовою

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавишу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

Психологія : підруч. для вузів.

Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.

Наприклад: Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укراгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — 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 LXIV)

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 26.09.2013 р. Ум. др. арк. 21,80
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. № 590.

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.
