

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Випуск LXXII



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LXXII)

Слов'янськ - 2015

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LXXII)

Слов'янськ – 2015

ISSN 2077–1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Вип. LXXII. – Слов'янськ : ДДПУ, 2015. – 326 с.

Редакційна колегія:

- Сипченко В.І.** – завідувач кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)
- Кузьміна О.В.** – завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора)
- Омельченко С.О.** – ректор, завідувач кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор
- Євтух М.Б.** – дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення вищої освіти, доктор педагогічних наук, професор; почесний професор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
- Пономарьова Г.Ф.** – ректор Харківської гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, професор
- Набока О.Г.** – перший проректор, в.о. завідувача кафедри управління навчальними закладами ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор
- Коротяєв Б.І.** – завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор
- Курінна С.М.** – завідувач кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» доктор педагогічних наук, професор
- Дмітрієва І.В.** – завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» доктор педагогічних наук, професор
- Коношенко С.В.** – завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, доцент
- Мамічева О.В.** – декан дефектологічного факультету, завідувач кафедри логопедії та спеціальної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор психологічних наук, професор
- Біличенко О.Л.** – завідувач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор наук із соціальних комунікацій, професор
- Панасенко Е.А.** – доцент кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук
- Цвєткова Г.Г.** – доцент кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук
- Стешенко В.В.** – завідувач кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Глухівського національного педагогічного університету ім.О.Довженка, доктор педагогічних наук, професор
- Гавриш Н.В.** – головний науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання й освіти НДІ проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

Збірник наукових праць містить результати дисертацій аспірантів, здобувачів, які вивчають проблеми розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки в теоретичному, історичному та практичному аспекті; у виданні висвітлено наукові здобутки, практичні рекомендації учених, які працюють у науково-дослідних установах і вищих навчальних закладах національної системи освіти та зарубіжжя; представлено дослідження із проблем вищої школи, інтеграції України до європейського та світового освітнього простору.

The collection of scientific papers contains the results of the theses of the postgraduates, researchers who study the problems of modern education and scientific-pedagogical ideas in the theoretical, historical and practical aspect; in the publication there are covered the scientific achievements and practical recommendations of the scientists working at research institutions and universities of the national education system and abroad; it is presented the research on the problems of higher school, Ukraine's integration into the European and global educational space.

Затверджено Рішенням Атестаційної колегії
Міністерства освіти і науки України від 30.06.2015 р.
як наукове фахове видання із педагогічних наук,

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21279-11079ПР, видано 26.03.2015 р.
Державною реєстраційною службою України

Друкується за рішенням Вченої ради
Донбаського державного педагогічного університету
(протокол № 12 від 25.06.2015 р.)

ISSN 2077-1827

© Кафедра педагогіки вищої школи ДДПУ

ВИЩА ШКОЛА**Біличенко О.**

доктор наук із соціальних комунікацій, професор кафедри української мови та літератури, завідувач кафедри української мови та літератури

УДК 378. 147.015.31 : 821.161.2**МЕТОДИ ІНТЕГРАЦІЇ ВИДАНЬ УКРАЇНСЬКОЇ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО СИСТЕМИ ДУХОВНОГО ВІДРОДЖЕННЯ Й ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

В статті запропоновано методи інтеграції художньої літератури до системи духовного відродження і виховання молоді. Автор визначає певне середовище, важливим аспектом якого виступає модель зовнішньої комунікації літератури. Дається характеристика структурності, взаємодії, координації елементів у вигляді рівнів комунікації. Запропонована концепція духовного відродження молоді за допомогою творів національної літератури, які виступають засобами трансляції знань, цінностей та гуманістичної інформації, може допомогти кожному реалізуватися як особистість.

Пропонується технологія формування соціально-комунікаційної культури особистості в межах соціально-комунікаційного простору. Показані умови, що відображають взаємодію художньої літератури та особистості молоді. Розкривається механізм, який забезпечує взаємодію змісту твору та особистості людини. Це має особливе значення, оскільки сприяє впливу на його особистість. В статті визначається художня література як спосіб моделювання сфери людських цінностей, які слугують одержанню специфічної пізнавально-оцінної інформації. Це сприяє її збереженню й передачі за допомогою низки систем образних знаків, адекватному втіленню наслідків роботи абстрактного мислення, спрямованих на інтеграцію видань художньої літератури до системи духовного відродження і виховання людини.

Ключові слова: українська література, виховання, методи
Біличенко О.

доктор наук по социальным коммуникациям, профессор кафедры украинского языка и литературы, заведующая кафедрой украинского языка и литературы

МЕТОДЫ ИНТЕГРАЦИИ ИЗДАНИЙ УКРАИНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМУ ДУХОВНОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье предложена методика интеграции художественной литературы в систему духовного возрождения и воспитания молодежи. Автор выделяет определенную среду, важным аспектом которой является модель внешней коммуникации литературы. Дается характеристика структурности, взаимодействия, координации элементов в виде уровней коммуникации. Предложенная модель духовного возрождения молодежи с помощью произведений национальной литературы, которые являются способом трансляции знаний, ценностей и гуманистической информации, может помочь каждому реализоваться как личность.

Предлагается технология формирования социально-коммуникационной культуры личности в пределах социально-коммуникационного пространства.

Ключевые слова: *украинская литература, воспитание, методы.*

Belichenko O.

doctor of social communication sciences, professor of the chair of the Ukrainian language and literature department, head of the chair of the Ukrainian language and literature

METHODS OF INTEGRATION OF PUBLICATIONS OF UKRAINIAN FICTION TO THE SISTEM OF SPIRITUAL REVIVAL AND STUDENTS'

The method of integration of fiction to the system of students' spiritual revival and upbringing is proposed in the article. The author defines the certain environment, the important aspect of which is the model of external communication of literature. The characteristic of structure, interaction, coordination of elements as the levels of communication is given in the article. The concept of spiritual youth' revival through the works of national literature is proposed, because these works are the transmission of knowledge, values and humanistic information and they can help everyone to realize himself as a person. The technology of social and communication culture of a person within the bounds of the social and communication environment is proposed.

Key words: *Ukrainian literature, upbringing, methods.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Духовний рух цивілізації, представлений в абстрактно-міфологічному варіанті, дає змогу не тільки звернутися до генетичної пам'яті, але й чітко визначити збереження гуманістичної традиції, повернення до духовних витоків.

Літературний простір, онтологічний за своєю сутністю, відтворює духовні основи людського буття. У ньому синтезуються різноманітні інтелектуальні, емоційно-сміслові способи засвоєння буття. У текстах художньої літератури, утілюється багатогранна картина духовних поривань епохи, визначаються важливі соціокультурні проблеми суспільства та їх вирішення через інтерпретацію і перетворення пасіонарно-естетичної енергетики, яка закладена в них.

У зв'язку з цим виникають складні й динамічні співвідношення між художніми ідеями, які сформувалися образною парадигмою літературного тексту в минулому, і соціально-комунікаційними потребами в них у сучасну епоху і в майбутньому. Ступінь розуміння самої структури таких співвідношень дає змогу зробити висновки про існування механізму збереження цінностей літературної класики та її ролі в становленні духовного світу епохи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Л. Виготський зазначав, що виховне значення мистецтва і пов'язана з ним практика розпадається на дві сфери: з одного боку, це критика художнього твору як основної суспільної сили, яка прокладає шляхи мистецтву, оцінює його і призначення якої полягає в тому, щоб бути передаточним механізмом між мистецтвом і суспільством [2].

Еволюція інформаційно-виражальної сутності людської свідомості свідчить, що рівень та інтелектуальний діапазон інформації безпосередньо пов'язані з можливостями самої людської свідомості вдосконалюватися, формувати нові системи осмислення життя, творити світ на основі естетичної гармонії. К. Штейнбух твердив, що те, що ми спостерігаємо як духовні функції людини, і є сприймання, переробка, збереження та передача інформації [4, с. 37].

Сучасні аспекти художньої літератури з позицій зацікавленості людською особистістю, її духовними та соціальними потребами і загальної тенденції до гуманітаризації наук розробляли Ф. Шарков а також Т. Адорно, які досліджували вплив на особистість процесу поширення стереотипів масової культури засобами масової комунікації [1; 3].

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити методику реалізації концепції духовного відродження молоді за допомогою творів художньої літератури, які виступають засобами трансляції знань, цінностей та гуманістичної інформації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Духовна культура як основа культурного життя соціуму спрямована на створення духовних цінностей, які дозволяють найбільш повно усвідомити смислові явища культури. У процесі розкриття духовних цінностей важливим інструментом виступає національна художня література, яка допомагає дослідити духовний світ окремої соціальної групи, віднайти культурні коди і змістовні контексти для експлікації духовних цінностей.

Основою парадигми суспільного розвитку у XXI ст. стали людина як найвища цінність і культура як умова самоорганізації і саморозвитку особистості. У процесі реалізації творчого потенціалу індивіда й формування особистісної культури відповідно до об'єктивних вимог та реальних можливостей сучасного світу неабияку роль, як уже було зазначено, відіграють і твори художньої літератури. Духовний світ людини визначається творами літератури, які вона прочитала, оскільки найповніше культурні, морально-етичні та естетичні цінності суспільства відображені в літературі.

Сучасний світ має значний потенціал культури, але внаслідок нерозвиненості соціальних механізмів включення людей у світ краси та формування вмінь і навичок жити за законами краси в значній її частині, зокрема молоді, не вироблені відповідні ціннісні орієнтири і потреби наслідувати культурні традиції.

Проте саме в цей кризовий період складаються нові концепції, моделі і парадигми літератури, читання та формування “людини культури”. Основні зусилля необхідно спрямувати на те, щоб залучити людину до минулого, сьогодення і майбутнього культури. “Людина культури” – це багатовимірна особистість, що формується і розвивається в просторі діалогу.

Основною передумовою цієї пропозиції є розуміння сюжетного літературного тексту як внутрішньої комунікації між суб'єктом тексту, тобто автором, і віртуальним, тобто потенційним, читачем. Присутність читача в літературному творі завжди визначає собою загальну стратегію тексту, який спрямовується через закладені в ньому інструкції читання на гіпотетичного, віртуального читача.

Зовнішнім корелятом потенційного читача виступає читацька аудиторія, яка визначає “літературність” певного твору і конкретизує приховані у творі інструкції читання. Диференціація літературної аудиторії може свідчити про різну в суспільному плані рецепцію певних літературних творів, що спирається на певну літературну традицію.

У сучасних умовах художня література бере активну участь у духовних процесах розвитку суспільства. Місце художньої літератури в духовному житті

суспільства зумовлене її змістом і сутністю, і проявляється в її функціях, значенні та розвитку соціуму й особистостей.

У соціумі художня література займає, як уже було підкреслено, домінуючий статус, що визначається її високим духовним потенціалом, її наближеністю до пізнання та філософії. Це спричиняє превалювання епічних форм над ліричними в межах самої літератури, так само, як філософський роман – над іншими літературними жанрами.

Видатні твори художньої літератури відтворюють різні життєві тенденції, розкривають їх характерні особливості, створюють передумови для нетотожних і водночас відносно правильних тлумачень. Крім того, необхідно враховувати, що видатні твори художньої літератури співвідносяться не тільки з тим конкретним життєвим матеріалом, який відтворено в ньому, але й із багатьма іншими явищами дійсності, які можуть бути не пов'язані з цим матеріалом. Ці співвідношення й зумовлюють багатозначну об'ємність яскравих художніх узагальнень, яка в різних проекціях і формах відтворюється в духовному світі різноманітної читацької аудиторії.

Зазначимо, що соціальне призначення творів художньої літератури полягає передусім у створенні значних художніх узагальнень, які відіграють важливу роль у духовному житті людини. Твір художньої літератури часто стає об'єктом зіткнення неоднорідних духовних запитів читачів уже тоді, коли він виходить з друку.

Кожний вид мистецтва має свої специфічні прийоми кодування художньої інформації. Жодний інший вид культури не здатен передавати ту інформацію, яку втілює художня література. Специфіка художньої літератури, яка зумовлює її необхідність, полягає в тому, що тільки вона в змозі цілісно, чуттєво відтворити духовний світ людини, глибину її почуттів, душу в неповторній і цілісній формі. Тільки художня література здатна відтворити складний внутрішній світ людини з напруженим духовним життям, постійними пошуками істини, смислу буття.

Для вираження цього багатства література і потребує словесної форми, яка дає змогу розкрити недоступні “мовам” інших мистецтв сторони поетичного сприймання дійсності. Багатогранність художньої інформації і вимагає від літератури формування серії різних знакових систем, що використовують найрізноманітніші сигнали в межах доступності цих сигналів зоровому та слуховому сприйманню, оскільки тільки ці органи відчуття безпосередньо пов'язані із свідомістю людини і можуть донести до неї духовну інформацію, яка міститься у творах художньої літератури.

Ми переконані, важливо не те, який засіб буде обиратися для читання – книга або комп'ютер, де буде розташовано текст – на папері або на екрані монітора, важливо те, що саме буде читати людина, яку інформацію, які знання, який конвент, яку культуру і мистецтво будуть представляти ці засоби для духовного розвитку особистості.

Для інтеграції художньої літератури до системи духовного відродження і виховання людини ми запропонували теоретичну модель соціально-комунікаційного простору, який ми визначаємо як певне середовище, важливим аспектом якого виступає модель зовнішньої комунікації літератури, характеристика структурності, взаємодії, координації елементів у вигляді рівнів комунікації. Запропонована концепція духовного відродження молоді за допомогою творів

художньої літератури, які виступають засобами трансляції знань, цінностей та гуманістичної інформації, може допомогти кожному реалізуватися як особистість.

Технологія формування соціально-комунікаційної культури особистості в межах соціально-комунікаційного простору базується на позитивному потенціалі і творчих можливостях особистості. На основі цих принципів розробляється технологія функціонування соціально-комунікаційного простору, яка повинна привести до духовного відродження і виховання молоді.

Концептуальними основами технології є засвоєння змісту творів художньої літератури, що створює можливість для формування в молоді соціально-комунікаційної культури, гуманістичного світогляду, поглядів і переконань, необхідних сучасній людині;

Створення соціально-комунікаційного простору в сучасних умовах зумовлено необхідністю духовного відродження і виховання людини. Чільне місце в ньому займає художня література, яка покликана сприяти формуванню соціально-комунікаційної культури молоді.

Особливостями методики є те, що у процесі засвоєння програми формування соціально-комунікаційної культури формула розвитку виглядає так: від досвіду особистості – до аналізу художнього твору і від нього – до Книги.

Приємом уведення молоді в структуру матеріалу через “деталь” – “питання” – “проблему” універсальний і може використовуватися для створення проблемних ситуацій. Відповідь на порушені проблеми організується у формі колективного пошуку, обговорення, дискусії, яка організується та ініціюється керівником.

Знайомство з творами художньої літератури в межах програми – це:

- духовно формувальний процес спілкування;
- спільна діяльність молоді на творчій основі, духовній рівності і міжособистісному спілкуванні.

Сутність художньої літератури в соціально-комунікаційному просторі є багатоаспектною і має комунікаційні, виховні та культурологічні засади.

Становлення особистості молоді в соціально-комунікаційному просторі здійснюється за трьома напрямками:

- формується особистість молоді;
- відбувається пошук нових шляхів, засобів, методів духовного вдосконалення;

- соціально-комунікаційна культура інтегрується в особистість молодої людини, яка виступає в соціально-комунікаційному просторі як конкретний носій культурних цінностей, поєднуючи в собі загальне, властиве культурі в цілому, і особистісне, привнесене в культуру на основі свого індивідуального рівня знань, досвіду та світогляду.

Під час створення умов, що відображають взаємодію художньої літератури та особистості молоді, виникає механізм, який забезпечує взаємодію змісту твору та особистості людини. Цей механізм має особливе значення, оскільки сприяє впливу на його особистість.

Серед принципів, додержання яких уважаємо необхідними, треба виокремити принципи гуманізації та системності.

Ефективність функціонування соціально-комунікаційного простору залежить від методів, які застосовуються в процесі діяльності. Серед них пріоритетне місце будуть займати такі методи, як застосування комп'ютерних технологій, презентація і створення інформаційного бюлетеня.

Теоретична підготовка студентів передбачає ознайомлення з факультативним курсом «Актуальні питання сучасної національної літератури». Застосування наведених методів в умовах соціально-комунікаційного простору покликане сформуванню в особистості прагнення читати твори художньої літератури, розумітися на її цінностях, сприяти духовному відродженню і вихованню молоді.

Результативність функціонування соціально-комунікаційного простору буде залежати від того, наскільки визначені нами методи будуть сприяти зацікавленню молоді літературними творами. За таких умов соціально-комунікаційний простір виступає як система заходів, спрямованих на гармонійний розвиток особистості та її виховання.

Висновки. Виходячи з цього, визначаємо художню літературу як спосіб моделювання сфери людських цінностей, які слугують одержанню специфічної пізнавально-оцінної інформації, її збереженню й передачі за допомогою низки систем образних знаків, адекватному втіленню наслідків роботи абстрактного мислення, спрямованих на інтеграцію видань української художньої літератури до системи духовного відродження і виховання людини.

Література

1. Адорно Т. Теорія естетики / Теодор Людвіг Визенгрунд Адорно; [пер. з нім. П.Таращук]. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2002. – 518 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 480 с.
3. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации / Ф. И. Шарков. – М. : Перспектива, 2003. – 248 с.
4. Штейнбух К. Автомат и человек. Кибернетические факты и гипотезы / К. Штейнбух. – М. : Советское радио, 1967. – 496 с.

Гарань Н.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету

УДК 378.015.31:172.15

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена дослідженню проблеми патріотичного виховання студентської молоді. Йдеться про мету, зміст, форми, методи та засоби патріотичного виховання студентів у сучасному вищому навчальному закладі. Проаналізовано науково-педагогічні роботи з досліджуваної проблеми. Визначено основну мету патріотичного виховання у вищому навчальному закладі. Зауважено, що патріотичне виховання студентської молоді здійснюється з урахуванням специфіки навчальних дисциплін на лекціях, семінарах, практичних заняттях, а також у позанавчальній діяльності. Особливо підкреслено, що саме патріотичне виховання майбутніх учителів виступає ключовим положенням системи професійної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Підсумком статті є думка про те, що саме патріотичне виховання повинно надати можливість молодій людині по-новому поглянути на свою країну, чіткіше уявити та глибше прийняти

особисту причетність до її історії і культури, усвідомити свою роль у зміцненні, подальшому розвитку та розбудові України

Ключові слова: патріотичне виховання, студенти, громадянська позиція, свідомість, моральні цінності, патріотичні почуття.

Гарань Н.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Донбасского государственного педагогического университета

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В
ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

Статья посвящена исследованию проблемы патриотического воспитания студенческой молодежи. Речь идет о цели, содержании, формах, методах и средствах патриотического воспитания студентов в высшем учебном заведении. Проанализированы научно-педагогические работы по исследуемой проблеме. Определена основная цель патриотического воспитания в высшем учебном заведении. Отмечено, что патриотическое воспитание студенческой молодежи осуществляется с учетом специфики учебных дисциплин на лекциях, семинарах, практических занятиях, а также во время внеучебной деятельности. Особо подчеркивается, что именно патриотическое воспитание будущих учителей выступает одним из ключевых положений системы профессиональной подготовки студентов высших педагогических учебных заведений. Итогом статьи является мысль о том, что именно патриотическое воспитание должно предоставить возможность молодому человеку по-новому взглянуть на свою страну, яснее представить и глубже воспринять личную причастность к ее истории и культуре, осознать свою роль в укреплении, дальнейшем развитии и возрождении Украины

Ключевые слова: патриотическое воспитание, студенты, гражданская позиция, сознательная личность, моральные ценности, патриотические чувства.

Garan N.

candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of Donbass state pedagogical University

PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

The article is devoted to the problems of Patriotic education of students. Talking about goals, content, forms, methods and means of Patriotic education of students in higher education. Analyzed scientific and pedagogical work on the problem under consideration. Defined the main purpose of Patriotic education in higher education. It is noted that the Patriotic education of students is carried out specific to academic disciplines in lectures, seminars, practical classes, as well as during extracurricular activities. Emphasized that it is Patriotic education of future teachers is one of the key provisions of the system of professional training of students of pedagogical higher educational institutions. The outcome of the paper is the idea that Patriotic education should provide an opportunity for the young man to take a fresh look at their country, to be more clear and to perceive deeper personal involvement of its history and culture, to understand their role in the consolidation, further development and revival of Ukraine.

Keywords: Patriotic education, students, civil position, conscious personality, moral values and Patriotic feelings.

*Я знаю вас, нащадки запорожців,
Я вірю вам і низько б'ю чолом.
Дивлюсь на вас і вірою займаюсь...*

Олександр Олесь

Постановка проблеми... Важливою вимогою сьогодення є реформування та модернізація освіти на засадах демократизації, гуманізації та гуманітаризації, приведення її у відповідність до сучасних потреб. У зв'язку з цим особливу актуальність для України набуває проблема патріотичного виховання. Важливим фактором стає формування свідомого бажання молоді людини працювати, а також усіляко сприяти відбудові та розвитку країни. Для цього з раннього віку дітям необхідно прищеплювати любов до культури та історичної спадщини свого народу, гордість за рідну мову. Дана проблема надзвичайно актуальна і важлива, так як майбутнє нашої країни залежить від підростаючого покоління, перед педагогами стоїть непросте завдання сформувати в кожному студенті всі необхідні якості, міцний базис для подальшого розвитку особистості.

Однією з ключових проблем є питання патріотичного виховання сучасної молоді. Бути патріотом своєї країни – природна потреба кожної свідомої особистості, задоволення якої виступає як основна умова матеріального і духовного розвитку, утвердження гуманістичного способу життя, усвідомлення своєї історичної, культурної, національної та духовної приналежності до України, а також розуміння демократичних перспектив її розвитку в сучасному світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Публікації в педагогічній пресі та наукові дослідження останніх років безперечно свідчать про те, що питання патріотичного виховання студентської молоді викликають постійно зростаючу зацікавленість багатьох освітян. Так, у монографії авторів Абрамчук О. та Фіцула М. теоретично обґрунтовано методику реалізації змісту патріотичного виховання студентів у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу [2]. Питання національно-патріотичного виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва було предметом наукового пошуку Гевко О. [4]. Проблему патріотичного виховання майбутніх учителів фізичної культури у позааудиторній діяльності педагогічних університетів вивчала Онопрієнко О. [6].

Практичний досвід роботи з організації та проведення курсів підготовки інструкторів патріотичного виховання, а також проблеми формування ідеалів патріотичного виховання та ціннісних орієнтирів студентів на сучасному етапі висвітлювалися в роботі групи авторів: Власова Н., Шкода М., Полосуєва З. [11]. Проблемі національно-патріотичного виховання в Україні на принципах християнської моралі присвячено статтю Очкань Г. [8, С. 95–106]. Абрамчук О. вивчала педагогічні технології реалізації змісту патріотичного виховання майбутніх інженерів [1, С. 225–229]. Практику роботи з організації патріотичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах Луганської області висвітлено у колективній праці Сорочан Т., Цимбал І., Дьяченко Б. [7]. Цікавими для нашого дослідження є також статті Афанасьєва А. [3, С. 18–21], Залізняк Г. [5], Сипченко В. та Сипченко О. [12, С. 132–144]. Циганчук К. [9, С. 4–10], Чупрій Л. [10, С. 287–297],

Виклад основного матеріалу... Основний зміст роботи куратора щодо патріотичного виховання студентів академічної групи регламентується державними документами України, а саме: Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державною національною програмою “Освіта (Україна. XXI століття)”,

“Концепцією національно-патріотичного виховання молоді”, “Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, “Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті”, Державною цільовою соціальною програмою “Молодь України” на 2009–2015 рр., а також відповідними наказами, інструктивно-методичними листами Міністерства освіти і науки України, положеннями та рекомендаціями тощо.

Основною метою патріотичного виховання у вищому навчальному закладі є формування у студентів поваги та любові до своєї Батьківщини, відданості, готовності захищати, збагачувати особистою працею, максимально сприяти вивченню та досконалому володінню державною мовою. Патріотичне виховання здійснюється з урахуванням специфіки навчальних дисциплін на лекціях, семінарах, практичних заняттях, а також у позанавчальній діяльності. Метою патріотичного виховання є формування в студентів високої соціальної активності, громадянської відповідальності, духовності, становлення свідомих громадян, які здатні проявляти свою чітку громадянську позицію в інтересах Вітчизни, зміцнення держави, забезпечення життєво важливих інтересів та сталого розвитку.

Необхідно також зауважити, що у сучасних умовах освітньої діяльності ідеї патріотизму повинні стати тим ключовим стрижнем, навколо якого формуються високі, соціально значущі особистісні якості, переконання, позиції і прагнення молоді, на базі яких формується готовність і здатність до активних дій на благо України.

Життєве самовизначення студента ніколи не було простою справою, а в сучасній соціально-економічній ситуації воно значно ускладнилося. Це відбувається з низки причини, внаслідок того, що в нинішньому, відносно вільному суспільстві, девальвується більшість моральних цінностей, без яких молодій людині неможливо стати повноцінною, адекватно сформованою особистістю. Саме тому патріотичне виховання підростаючого покоління стає одним із головних завдань сучасного суспільного розвитку.

Виходячи з цього стає очевидним, що головними критеріями вирішення соціальних проблем у сучасному суспільстві повинні виступати духовні та моральні цінності, як-то любов до своєї Батьківщини, до свого народу, усвідомлення цінності діяльності людини у всіх її проявах. У зв'язку з цим, однією з найважливіших функцій вищих навчальних закладів виступає формування ціннісних орієнтацій, як ґрунтовних основ громадянського самовизначення, соціально-особистісного розвитку й успішної самореалізації молодої людини.

Патріотизм являє собою вияв певного морального ставлення й оцінку особистістю своєї приналежності як до родового, так і до соціуму. Патріотичні почуття персоніфікуються особистістю через біологічну спадковість, а також під впливом соціального середовища.

Сама ідея патріотизму в усі часи займала особливе місце не лише в духовному житті суспільства, але й у всіх найважливіших сферах діяльності людини – соціальній, політичній, культурній, освітній, та інших. Сьогодні дуже багато говориться про необхідність формування в студентській молоді патріотичних почуттів.

Беззаперечним є той факт, що результат виховання підростаючого покоління багато в чому залежить від якості професійної підготовки вчителя. І саме патріотичне виховання майбутніх учителів виступає однією з провідних

частин системи професійної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

Розглядаючи форми, методи та засоби патріотичного виховання сумнівно відносити їх до розряду специфічних. Вірогідніше необхідно казати про гармонійне сполучення традиційних і нетрадиційних педагогічних методів і форм організації педагогічної взаємодії для вирішення певних завдань патріотичного виховання, враховуючи вікові особливості вихованців. Змістом патріотичного виховання є формування особистості зорієнтованої на національні цінності, яка прагне до розбудови демократичної, незалежної української держави. Студенти впродовж навчання більш глибоко усвідомлюють свою причетність до соціальних, політичних, економічних і культурних подій, що відбуваються в країні, сповнюють почуттями поваги до національної історії культури, традицій, звичаїв

З огляду на все вищесказане необхідно зауважити, що патріотичне виховання сьогодні – це систематична і цілеспрямована діяльність навчального закладу з формування у студентів патріотичної свідомості, почуття відданості Батьківщині, готовності до виконання громадянського обов'язку і захисту Вітчизни.

Висновки... Впровадження новітніх технологій і сучасних походів у процес патріотичного виховання повинно надати можливість молодій людині по-новому поглянути на свою країну, глибше осмислити особисту причетність до її історії і культури, усвідомити свою роль у зміцненні, подальшому розвитку та розбудові України.

У ході нашого наукового пошуку ми з'ясували, що патріотизм – високоморальне почуття, що є вагомою складовою ціннісної структури свідомого громадянина. Формування у студентської молоді патріотичних якостей і ціннісних настанов повинно здійснюватися під час вивчення курсу гуманітарних дисциплін, їх участі у роботі громадських організацій патріотичної та військово-патріотичної спрямованості, а також у діяльності молодіжних рухів патріотичної спрямованості, акцій, ініціатив, конкретних заходів і т. ін. Патріотичне виховання у вищому навчальному закладі повинно проводитися послідовно та систематично, охоплюючи майже всі сфери життя молодих людей.

Література

1. Абрамчук О.В. Педагогічні технології реалізації змісту патріотичного виховання майбутніх інженерів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма „Планер”, 2005. – Вип. 7. – С. 225–229.
2. Абрамчук О.В., Фіцула М.М Патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів: монографія / О.В. Абрамчук, М.М. Фіцула; Вінниц. нац. техн. ун-т. – Вінниця : Універсум – Вінниця, 2008. – 138 с.
3. Афанасьєв А. Проблеми формування ідеалів патріотичного виховання та ціннісних орієнтирів студентів на сучасному етапі / А. Афанасьєв // Рідна школа. – 2009. – № 12. – С. 18–21.
4. Гевко О. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.07 / Оксана Іванівна Гевко ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2003. – 20 с.
5. Залізняк Г. Чинники національно-патріотичної орієнтації молоді Києва / Ганна Миколаївна Залізняк.– К. : НДІСЕП, 2003.– 83 с.

6. Онопрієнко О.М. Патріотичне виховання майбутніх учителів фізичної культури у позааудиторній діяльності педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ольга Миколаївна Онопрієнко; Східноукраїнський нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2011. – 20 с.
7. Організація патріотичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах Луганської області : методичні рекомендації / В.о. Луган. обл. ін-т післядипл. пед. освіти; Уклад. Тамара Михайлівна Сорочан, Ірина Іванівна Цимбал, Борис Андрійович Дьяченко; За заг. ред. Тамара Михайлівна Сорочан.– Луганськ : Навчальна книга, 2007.– 360 с.
8. Очкань, Г.О. Національно-патріотичне виховання в Україні на принципах християнської моралі. / Г.О. Очкань. – Нові технології навчання : науково-методичний збірник / Голов. ред. В.О. Зайчук; М-во освіти і науки України, Наук.метод. центр вищ. освіти. – Київ : [б. в.], 2001 С .95–106.
9. Циганчук К.А. Патріотизм як цінність / К.А. Циганчук. Соціальна педагогіка: Теорія та практика. – Луганськ : Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2003 – С.4–10.
10. Чупрій Л.В. Державна підтримка патріотичного виховання молоді / Л.В. Чупрій // Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї / Ін-т політ. і етнонац. дослідж. ім. І.Ф. Кураса НАН України. – К., 2010. – Вип. 19. – С. 287–297.
11. Я стверджуюсь! Досвід роботи з організації та проведення курсів з підготовки інструкторів патріотичного виховання : метод. посіб. / КЗ «Обл. центр патріот. виховання молоді» ЗОР ; [авт.-уклад.: Н.Ф. Власова, М.А. Шкода, З.І. Полосуєва]. – Запоріжжя : [Акцент], 2010. – 156 с.
12. Sypczenko O. Praca kuratora w celu kształtowania obywatelskości wśród młodzieży studenckiej / W. Sypczenko, O. Sypczenko // Wychowanie dzieci i młodzieży w społeczeństwie demokratycznym (na przykładzie Polski i Ukrainy). – SzkołaWyżczaim. Bogdana Jańskiego Drohobycki Państwowy Uniwersytet Pedagogicznyim. I. Franri. – Warszawa. 2013. – С. 132–144.

Клейно Л.

*здобувач кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти,
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний
педагогічний університет», учитель ЗОШ №9 Дзержинської міської ради*

УДК 378.018.43:373.3

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито проблеми дистанційного навчання в умовах університетської освіти. Визначено специфічні якісні властивості дистанційного навчання. Проаналізовано широкий спектр використання дистанційних технологій у фаховій підготовці. Підкреслено, що дистанційне навчання має бути розроблено з дотриманням норм теоретичних і практичних особливостей, відповідно до програм вищої школи для всіх рівні підготовки. Встановлено, що для більш якісної організації освітнього процесу слід комбінувати різні форми дистанційного навчання. Представлено основні переваги і недоліки. Схарактеризувавши дистанційну освіту в Україні, прийшли до висновку, що існує безліч невирішених завдань, які для забезпечення ефективного результату слід вирішувати найближчим часом. Дистанційне навчання відкриває студентам нові можливості для отримання

знань, виокремлює самостійну роботу як важливий фактор навчання, відкриває нові можливості для творчості, а викладачеві дозволяє застосовувати нові форми та методи навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційні технології, навчальні матеріали.

Клейно Л.

соискатель кафедры педагогики и методики технологического и профессионального образования Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет», учитель ОШ №9 Дзержинского городского совета

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрываются проблемы дистанционного обучения в системе университетского образования. Определены специфические качественные свойства дистанционного обучения, правила и стандарты, которых надо придерживаться при подготовке учебных материалов. Проанализирован широкий спектр использования дистанционных технологий в профессиональной подготовке учителя начальной школы. Организация дистанционного обучения должна быть разработана с соблюдением норм теоретических и практических особенностей, соответствовать программам высшей школы для всех уровней подготовки. Установлено, что для более качественной организации образовательного процесса следует комбинировать различные формы дистанционного обучения, так как каждая из них имеет свои преимущества и недостатки.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии, учебные материалы.

Kleino L.

Applicant of the Chair of the pedagogy and methodology of the technological and professional education of the State higher Educational establishment "Donbass State Pedagogical University", a teacher of the comprehensive school № 9 of Dzerzhinsky city Council.

PROBLEMS OF THE ORGANIZATION OF THE DISTANCE TEACHING PROCESS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article thesises deal with the problems of distance learning in terms of university education. Specific qualitative features of distance learning, rules and standards which must be followed have been determined. The wide range of use of remote technologies in vocational training of the elementary school teacher is analysed. The organization of distance learning has to be developed with observance of standards of theoretical and practical features, according to programs of the higher school for all equal preparation. It is established that for the better organization of educational process it is necessary to combine various forms of distance learning as each of them has the advantages and shortcomings.

Keywords: distance learning, information technology, learning materials.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сьогодні інформаційно розвинене суспільство, вимагає від держав перебудови і розширення освітньої системи, до формування нової інноваційної освітньої моделі, технології навчання. Саме

процес інформатизації суспільства є індивідуальним у розвитку особистості. Інформатизація повинна забезпечувати використання на практиці програмно-педагогічних розробок, розрахованих на стрімкий та прогресуючий розвиток навчальних досягнень педагога та вдосконаленню форм та методів навчально-виховного процесу у фаховій підготовці вчителя трудового навчання у початковій школі.

Для досягнення основної мети всіх інноваційних засобів в освітній галузі існує виконання переходів від механічних засвоєнь знань до формування вмінь і навичок самоосвіти. Успішність розв'язання цієї мети на самперед залежить від упровадження та використання комп'ютеризації у навчальному процесі, забезпечення програмних засобів, яким належить певне місце в системі вирішення цієї дидактичної проблеми.

Застосування інформаційного пакету технологій на початковому етапі це не вимога суспільства, а необхідність сьогодення, оскільки значна кількість дітей знайомиться з комп'ютерними технологіями ще в дошкільному віці.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Для вирішення завдань дослідження були опрацьовані літературні джерела, в яких висвітлено й обґрунтовано новітні інформаційні технології в освітній галузі. Звертаємо увагу на широке науково-теоретичне висвітлення проблеми дистанційної освіти вченими (В. Биков, Г. Козлакова, Н. Корсунська, В. Олійник, П. Стефаненко) в теорії і практиці сучасної педагогічної науки.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – вивчення змісту дистанційного навчання у фаховій підготовці вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дистанційна освіта не є новою формою освітньої галузі, вона вже розвинена і досить широко використовується в багатьох країнах, таких як: Німеччина, Велика Британія, США, Іспанія, Японія та ін., досить швидко набирає актуальність і в країнах СНД, на самперед в Україні [1].

За В. Биковим дистанційне навчання – це форма організації та реалізації начально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово. Слід виділити наступні специфічні якісні властивості дистанційного навчання:

1. Гнучкість та адаптивність навчального процесу до потреб і можливостей студентів;
2. Модульність побудови навчальних програм;
3. Нова роль викладача;
4. Спеціалізовані форми контролю якості навчальних досягнень;
5. Використання базової і спеціалізованих комунікативних технологій підтримки взаємодії суб'єктів процесу інтерактивного дистанційного навчання;
6. Використання спеціалізованих засобів навчання;
7. Використання спеціалізованих програмних засобів з метою організаційної підтримки дистанційного навчання [4].

Дистанційне навчання – є навчальною технологією застосування нових інноваційних засобів у вищій школі. Широкий спектр використання дистанційних технологій у фаховій підготовці вчителя початкової школи в університетському стандарті пов'язане з розвитком інформаційного суспільства, з потребою постійного самовдосконалення та навчання.

Організація дистанційного навчання має бути розроблена з дотриманням норм теоретичних і практичних особливостей, відповідно до програм вищої школи для всіх рівні підготовки.

Університетські навчальні технології дистанційного навчання у фаховій підготовці вчителя трудового навчання у початковій школі базуються на [3]:

- аудиторних лекціях;
- навчанні малих груп;
- навчанні з використання телефонного зв'язку;
- використанні відео лекцій;
- прослуховуванні аудіоматеріалів;
- на друкованих публікаціях;
- використанні ІКТ під час навчання;
- обміні інформації за допомогою електронної пошти;
- інтерактивних зв'язках та інше.

Сучасний аспект дистанційного навчання на самперед має спиратися на розробки відповідних навчальних матеріалів для студентів факультету підготовки вчителів початкових класів, оскільки саме ця структура має спрямовувати та спонукати студентів до виконання самостійних робіт, створенню реальних уявлень.

Правила і стандарти, яких дотримуються при підготовці навчальних матеріалів, такі:

- вибір способу викладу у відповідності з характером навчальної аудиторії і методами навчання;
- чітка та логічна послідовність тематичного змісту матеріалу;
- достатність і реальна доступність дисципліни студентам;
- закінченість і вичерпність кожної теми;
- використання різноманітних наочних засобів – графіків, таблиць, формул, ілюстрацій тощо;
- багатофункційність та універсальність навчального посібника з можливістю його використання як під час самопідготовки, так і для повторення матеріалу;
- порівняно «короткі» одиниці навчального матеріалу з чіткою структурою й акцентом на самопідготовку і самоконтроль [2].

Також на рівні з посібниками розробляються та впроваджуються методичні матеріали, котрі включають:

- лекційний матеріал у вигляді питань за змістом курсу;
- комбіновані поточні і екзаменаційні тестові завдання відкритого типу;
- електронні копії друкованих видань.

Оцінювання досягнень студентів повинно проводитися у формі діалогу за для підвищення комунікативних здібностей студентів. Для підвищення якості навчального процесу використовується контроль знань, а саме: підготовка студентами самостійних робіт, інтерв'ю, групові дискусії, тести, ділові ігри під час вивчення предмета.

Керівництво науково-практичної діяльності проводиться у вигляді прямого контакту студентів із викладачем із використанням ІКТ.

Для здійснення продуктивної співпраці обирають конкретну технологію, щоб застосувати її під час дистанційного навчання, для цього потрібно дати відповіді на поставлені питання:

- Для чого навчатися?

- Як навчатися?
- Яким має бути остаточний результат?

Дистанційне навчання може успішно використовуватися при будь-яких навчальних формах – очній, заочній, очно-заочній і всіх типах навчальних закладів – коледжах, вузах, академіях, у курсовій підготовці, у навчальних центрах і т.д.

Для більш якісної організації освітнього процесу слід комбінувати різні форми дистанційного навчання, оскільки кожна з них має свої переваги і недоліки.

Ознайомившись із перевагами дистанційної освіти, слід звернути увагу на кілька негативних її аспектів, як і в кожній формі навчання. На самперед слід звернути увагу на ще нерозвинену систему розпізнання студента, з'ясувати хто готує відповіді на залікові роботи та складає іспит не представляє можливості, оскільки в більшості випадків відсутній особистий контакт викладача зі студентом. Однак окремі вищі навчальні заклади, які надають можливість навчання на дистанційній основі, вирішили цю проблему шляхом присутності студентів на профільних іспитах та зобов'язали надавати документи, що підтверджують особу студента.

В сучасних умовах є можливість провести такий іспит в режимі on-line з допомогою WEB-технологій, ці технології зберігають час студента на дорогу та є більш ефективними при перевірці знань у дистанційному навчанні. Необхідно враховувати також ресурси мережі Інтернет котрими повинні володіти студент та викладач, оскільки часто виникають проблеми пропускнуої спроможності електронних мереж при трансляції навчального чи екзаменаційного сеансу. Частіше за все з такою проблемою стикаються студенти які мешкають у віддалених районах України, які прагнуть навчатися за рахунок дистанційної освіти у зв'язку з географічною віддаленістю.

Проблема фахової неготовності педагога до використання дистанційних форм навчання залишається актуальною і сьогодні. В наслідок цього можна виділити недостатнє спілкування між викладачем і студентом. Якщо порівнювати закордонний досвід дистанційного навчання, то студент може отримати відповідь на свій лист в межах декількох годин. В нашій країні в зв'язку з недосконалістю такої форми навчання, відповідь викладача на питання студента залежить від завантаженості викладача та можливостей глобальної мережі.

Ще деякі не менш важливі проблеми в розвитку дистанційного навчання:

1. Відсутність особистої навчальної мотивації, вміння студента працювати самостійно, проведення самоаналізу виконаної роботи.
2. Відсутність можливості негайного практичного застосування отриманих знань із наступним обговоренням виниклих питань з викладачем і роз'яснення ситуації на конкретних прикладах.
3. Відсутнє або надто дороге спеціалізоване програмне забезпечення, яке необхідне для підтримки WEB-технологій, без якого процес дистанційного навчання не можливий.
4. Великі кошти на початковому етапі організації роботи за допомогою дистанційних форм навчання.

Висновки. Взагалі якщо характеризувати дистанційну освіту в Україні при підготовці вчителя трудового навчання у початковій школі, то її не можна оцінити однозначно, адже крім зазначених вище переваг і недоліків, існує ще безліч невирішених завдань, які для забезпечення ефективного результату потрібно вирішувати найближчим часом.

Дистанційне навчання відкриває нові можливості для отримання знань студентам факультету підготовки вчителів початкових класів, виокремлює самостійну роботу як важливий фактор навчання, відкриває зовсім нові можливості для творчості, а викладачеві дозволяє використовувати нові форми і методи у навчанні.

Отже, необхідно зазначити що дистанційну освіту і дистанційне навчання необхідно розглядати як особливі організаційні форми котрі відносяться загальне та часткове. Дистанційна освіта виступає як нова форма організації освітнього процесу, де встановлюються обмеження для людини з місцем і часом одержання освіти.

Система дистанційної освіти може і повинна зайняти своє місце в системі освіти, оскільки при грамотній її організації вона може забезпечити якісну освіту, що відповідає вимогам сучасного суспільства сьогодні.

Література

1. Лещенко І.Т. Розвиток дистанційної освіти в Російській Федерації: автореф. дис. на здобуття наук. ступня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І.Т. Лещенко. — К., 2008. — 20 с.
2. Павлов Н. Проблеми організації дистанційного навчання фахівців у галузі страхування [Електронний ресурс] / Н. Павлов, Б. Ілієв. — Режим доступу: <http://forinsurer.com/public/02/12/02/137>
3. Полат Е.С. Дистанционное обучение: каким ему быть? / Е.С. Полат, А.Е. Петров // Педагогика. — 1999. — № 7. — С. 29–34.
4. Технологія створення дистанційного курсу: навч. посіб. / за ред. В.Ю. Бикова, В.М. Кухаренка. — К.: Міленіум, 2008. — 324 с.

Лимарєва Ю.

канд. педнаук, доцент кафедри фізики Донбаського державного педагогічного університету

Скворцова Н.

*асистент кафедри фізики (за сумісництвом)
Донбаського державного педагогічного університету*

УДК 373.5.016:53

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ

Стаття присвячена розгляду особливостей професійних якостей педагога нового покоління. Розкрито поняття професійної компетентності та наводиться перелік предметних компетентностей зі шкільного курсу фізики для студентів фізико-математичного факультету. Показані окремі приклади формування у студентів інтересу до предмету та кращого засвоєння нового матеріалу.

Ключові слова: професійна та предметна компетентність, шкільний курс фізики, актуалізація знання.

Лымарева Ю.

канд. педнаук, доцент кафедры физики Донбасского государственного педагогического университета

Скворцова Н.

*Ассистент кафедры физики (по совместительству)
Донбасского государственного педагогического университета*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ

В статье рассматриваются особенности формирования профессиональных качеств педагога нового поколения. Раскрыто понятие профессиональной компетентности, приводится перечень предметных компетентностей из школьного курса физики для студентов физико-математического факультета. Приведены примеры формирования у студентов интереса к предмету и качественного усвоения нового материала.

Ключевые слова: профессиональная и предметная компетентность, школьный курс физики, актуализация знаний.

Lymareva Y.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Physics Department, Donbass Teacher Training University;

Skortsova N.

Assistant Professor of Physics Department, Donbass Teacher Training University

THE FORMATION OF SUBJECT COMPETENCE IN SCHOOL COURSE OF PHYSICS

The article deals with the peculiarities of the formation the professional qualities of the teacher. The concept of professional competence is analyzed. The authors study the list of subject competencies in school course of Physics for students of Physics and Mathematics department. The examples of the formation of students` interest for achieving better results in the master subject are given.

Keywords: professional competence, substantive competence, high-school course of Physics, updating knowledge.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Стрімкі темпи розвитку суспільства та його потреби зумовили формування нових професійних якостей і системи мислення сучасного педагога. У зв'язку із змінами в системі освіти набуває актуальності формування нових професійних компетентностей, перехід кваліфікаційних та професійних якостей вчителя на більш високий рівень. Стандарти нового покоління спрямовані на методологічну основу отримання знань (як? чому? і звідки береться дане поняття чи висновок), а не на колишню, фактологічну (просто отримання знань у вигляді конкретних фактів і постулатів без подальшого розвитку думки). Є необхідною підготовка соціально адаптованого фахівця, здатного швидко засвоювати великий обсяг інформації, виділяти в ньому головне і репрезентувати його учням, бути готовим до саморозвитку і самовдосконалення. Вміння моделювати процес навчання, робити прогноз отриманих результатів, мати відкрити для різних інновацій свідомість – є для педагога запорукою успішної та продуктивної діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблему професійної та предметної компетентності в своїх працях розглядали Козирьова О.А., Агавелян Р.О., Фролов І. В. та інші.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – скласти характеристику предметної компетентності зі шкільного курсу фізики, навести приклади її раціонального досягнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для більш точної характеристики навичок, умінь і знань педагога вводять поняття професійної компетентності, яка допомагає реалізувати фахівця і професіонала в загальнокультурному світі цінностей. На думку Козирьової О.А., багатofункціональний підхід до розуміння сутності компетентності полягає в тому, що дана категорія однозначно не співвідноситься ні з загальною, ні з професійною освітою. Компетентність перетинається з основною кваліфікацією і в той же час дозволяє людині орієнтуватися в широкому колі питань, які не обмежені вузькою спеціалізацією, що забезпечує соціальну та професійну мобільність особистості, відкритість до змін і творчого пошуку, здатність до самовираження і самотворення, готовність і здатність оновлювати свої знання [2, с. 18].

Агавелян Р.О. зазначає, що «... професійно компетентними є така праця вчителя, в якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя і досягаються результати в навчанні та вихованні школярів. При цьому компетентність учителя визначається співвідношенням в його реальній праці професійних знань і умінь, з одного боку, і професійних позицій, психологічних якостей з іншого» [1, с. 29].

Таким чином можна сказати, що професійна компетентність учителя містить в собі набір професійних і особистісних якостей, незамінних для успішної педагогічної діяльності. Педагог є професійно компетентним, якщо він на належному рівні виконує педагогічну діяльність, спілкування з учнями, отримує стабільні та високі результати в навчально-виховному процесі.

З розвитком професійної компетентності розвивається творча індивідуальність особистості, формується адаптація до різних новацій, здатність підлаштовуватися в будь-яке робоче середовище. Професійна компетентність містить різносторонню спрямованість, включаючи методичну роботу в гуртках та проблемних групах, проведення дослідницького процесу, застосування актуальних тенденцій, обмін досвідом.

Стосовно вчителя фізики, то основною складовою його професійної компетентності є предметна компетентність, що відображає наявність необхідних професійних знань, обсяг і рівень яких є головною характеристикою компетентності. Таким чином, знання і розуміння того предмета, якому буде навчати учнів у майбутньому випускник, в нашому випадку фізики, є одним з важливих складових професійних знань. Цілком природно стверджувати, що вивчення шкільного курсу фізики на всіх видах навчальних занять має бути націленим саме на формування предметних компетенцій [5].

За даними критеріям для випускників фізико-математичного факультету можна скласти предметну компетентність зі шкільного курсу фізики. Завдяки предмету випускник повинен:

1. Володіти на високому рівні всім теоретичним матеріалом ШКФ, знати поняття, закони та формули.

2. Вміти розв'язувати задачі ШКФ різного рівня та класифікації (аналітичні, графічні, якісні та експериментальні).

3. Підвищувати інтерес учнів до предмету під час демонстраційних експериментів за допомогою шкільного обладнання та підручних матеріалів, наприклад кип'ятити воду в картонній коробці, створювати штучну блискавку та ін.

4. Залучати учнів до роботи у гуртках та творчих групах, разом виконувати дослідницьку діяльність та майструвати різноманітні експериментальні установки.

5. Виконувати інноваційну діяльність: використовувати у своїй роботі відео уроки, віртуальні лабораторні роботи, вести окрему сторінку у соціальних мережах.

Для кращого розуміння окремого розділу шкільного курсу фізики та досягнення предметної компетентності варто використовувати диспути, творчі конкурси та експериментальні розробки під час аудиторних занять і занять у проблемних групах. Диспут на тему «Яким би був наш світ без ...», під час якого студенти б міркували про теперішнє і майбутнє нашого світу без народження якогось вченого-фізика, відкриття якогось закону чи явища, експериментальної установки, винаходу, переваги окремого розділу збільшить у студентів зацікавленість темою, загострить її актуальність, розвине логічне та абстрактне мислення, в цілому створить прихильність до фізики як науки.

Також для формування предметних компетентностей, кращому сприйняттю та засвоєнню потрібного матеріалу студентами, доцільно використовувати демонстраційні експерименти та досліди, залучати студентів до спільної наукової діяльності у гуртках та проблемних групах. Для якісного досягнення своєї мети демонстраційний експеримент повинен володіти наочністю, зрозумілістю, ефективністю, переконливістю та естетичністю.

Для наочності варто використовувати просте обладнання та раціональне його розташування. Прилади не повинні закривати одне одного, установку або схему слід розташовувати так, щоб її було добре видно навіть з протилежного кінця аудиторії. Провідники в електричних схемах не мають перетинатися між собою. Для кращого розуміння досліду перед початком демонстрації необхідно пояснити студентам його мету, з'ясувати ідею, обговорити план виконання, а після демонстрації дати змогу студентам самостійно проаналізувати отриманий результат і зробити висновки. Для ефективності досліду варто використовувати різні засоби: підсилювачі, освітлювачі, підставки, штативи, екрани. Це забезпечить наочність результату досліду з усіх сторін аудиторії. Про переконливість експерименту свідчить відповідність результату сформульованій меті, а в естетичності досліду важливу роль відіграє вигляд самих приладів, їхнє взаємне розташування, а також вправність і артистичність вчителя [3, с. 911].

Наприклад, під час вивчення рівноваги тіл можна використати демонстрацію з двома виделками та сірником. В ході роботи потрібно взяти дві вилки, схрестити їх зубцями і між ними вставити кінчик сірника. Отримана конструкція буде спокійно триматися вільним кінцем сірника за будь-яку поверхню. Студенти повинні дати відповідь на питання чому система з двох виделок та сірника знаходиться в рівновазі? Відповідь полягає в тому, що стійка рівновага забезпечується завдяки розміщенню центра мас системи нижче точки опори.

В розділі «Молекулярна фізика» в шкільному курсі фізики доцільно використовувати демонстраційний експеримент на спостереження газових законів. Злегка надуту гумову кулю потрібно зв'язати ниткою та покласти під

ковпак «вакуумної тарілки». Потім необхідно поєднати тарілку з насосом та відкачати з-під ковпака повітря. Для студентів пропонується пояснити спостережуване явище та за допомогою даних приладів закип'ятити склянку води при кімнатній температурі.

Під час проведення контролю з теми можна доручити студентам створити або підібрати контрольні завдання один одному. Таким чином, студенти не тільки зможуть розібратися в матеріалі, а й навчитися коректно та грамотно ставити питання, представляти матеріал у вигляді тесту, складати нові задачі, що сприятиме розвитку і тренуванню логічного мислення.

Що стосується комп'ютерного забезпечення, то «з погляду часткових методик навчання, упровадження засобів ІКТ ... надає можливості для збільшення обсягу навчальних завдань пошукового та дослідницького характеру, переструктурування системи та змісту поза аудиторних занять, які є обов'язковою складовою навчального процесу в системі неперервної освіти» [3, с. 16]. Використання презентацій та відеоматеріалу під час викладання нової теми допомагає студентам краще засвоїти та візуально запам'ятати матеріал. Впровадження віртуальних лабораторних робіт сприяє тренуванню пам'яті у студентів, допомагає одержати навички роботи з тим обладнанням, якого немає в фізичній лабораторії, розібрати принцип дії та можливість його застосування в реальному житті. Створення окремого сайту або сторінки у соціальній мережі забезпечить безперервний процес навчання під час карантину та інших позаштатних ситуацій.

Висновки. Таким чином, для продуктивної педагогічної діяльності випускник повинен розуміти необхідність вдосконалення своєї професійної та предметної компетентності, підвищення яких має відбуватися на основі практичного досвіду та самоосвіти вчителя. А саме, під час:

- отримання навичок послідовного розв'язування задач ШКФ,
- планування послідовності подання завдань студентами,
- з'ясування варіативності подання ходу розв'язування задачі,
- планування та виконання експериментальних задач,
- використання завдань з практичного досвіду студентів,
- вміння застосовувати підручне обладнання для проведення дослідів;
- використання інноваційних технологій навчання та комп'ютерного обладнання;
- володіти навичками дистанційного навчання.

Тема даної роботи досить широка та багатогранна та у зв'язку з швидкими темпами соціального розвитку суспільства з кожним днем набирає все більше актуальності. Розвиток педагогічної діяльності ніколи не повинний припинятися, вчитель або викладач постійно повинен слідкувати за новими тенденціями у методиці викладання свого предмету, бути активним та завжди вміти зацікавлювати учнів та студентів новими знаннями.

Література

1. Агавелян Р. О. Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности [Монографическое исследование] / Р.О. Агавелян. – Новосибирск, 1999. – 408 с.
2. Козырева О. А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия / О. А. Козырева. – Вестник ТГПУ, 2009. – Вып. 2 (80). – С. 17-22

3. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання з фізики в школі [посібник] / Ю. О. Жук, О. М. Соколюк, І. В. Соколова, П. К. Соколов – К. Пер. Думка, 2011. – 152 с.
4. Методика викладання фізики: Навчальні експерименти / Уклад. Н. В. Пастернак, О. І. Конопельник, О. В. Радковська. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 106 с.
5. Фролов И. В. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей физики при выполнении лабораторных работ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/6/302.pdf>

Малахова Ж.

Кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри фізичної реабілітації, фізіотерапії, спортивної та нетрадиційної медицини, фізичного виховання Донецького Національного медичного університету ім. М. Горького

УДК 796: 615.828.4] – 057.87

ЗДОРОВ'ЯФОРМУЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНІЙ ФІЗИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ

У статті представлено аналіз комплексної програми з фізичного виховання в контексті професійно-прикладної фізичної підготовки студентів спеціальних медичних груп, що включає засоби, методи організації навчальних занять і зміст індивідуальних оздоровчих програм для нозологічних груп у позаурочний час. Був проведений комплексний моніторинг рівня соматичного здоров'я, впроваджено систему заходів профілактичного, адаптивного та оздоровчого характеру, пов'язаних із лікувально-оздоровчими заходами та психологічною підтримкою студентів.

Ключові слова: *фізичне виховання, оздоровчі технології, здоров'я, професійно-прикладна фізична підготовка.*

Малахова Ж.

Кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент кафедры физической реабилитации, физиотерапии, спортивной и нетрадиционной медицины, физического воспитания Донецкого Национального медицинского университета им. М. Горького

ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

В статье представлен анализ комплексной программы по физическому воспитанию в разделе профессионально-прикладной физической подготовки студентов специальных медицинских групп на базе мониторинга уровня соматического здоровья с целью внедрения системы мер профилактического, адаптивного и оздоровительного характера.

Ключевые слова: *физическое воспитание, оздоровительные технологии, здоровье, профессионально-прикладная физическая подготовка.*

Malakhova Zh.

Candidate of science in physical education and sport, associate professor of department of physical rehabilitation, physiotherapy, medicine sports and alternative medicine, physical education Donetsk National medical University of M. Gorky

HEALTH FORMING TECHNOLOGY PROFESSIONALLY APPLIED PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS

In the article presents the analysis of a comprehensive program of physical education in the section of professionally-applied physical preparation of students of special medical groups on the basis of monitoring the level of physical health with the purpose of implementation of preventive measures of adaptive and of wellness character.

Key words: *physical education, health technologies, health, vocational and applied physical preparation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Соціально-економічні зміни останнього десятиліття негативно впливають на стан здоров'я населення нашої країни [1, 7]. У зв'язку з цим вимагає особливого аналізу стан здоров'я студентів вищих навчальних закладів, відсоток захворюваності яких зростає, що відбивається на їх руховій активності, працездатності та успішності [3, 5]. Турбота про здоров'я молодого покоління є актуальною проблемою сучасного суспільства. В існуючій літературі є різні формулювання поняття «професійно-прикладна фізична підготовка», при цьому в даній роботі використовується спрощене формулювання, що не спотворює саме поняття – це спеціально спрямоване і виборче використання засобів фізичної культури і спорту для підготовки людини до певної професійної діяльності.

Сучасна праця потребує значного напруження розумових, психічних і фізичних сил, високої координації рухів працівників у медичній сфері праці. Але кожний вид діяльності лікаря певної специфіки диктує свій рівень розвитку психофізичних якостей, свій перелік професійно-прикладних умінь і навичок [5].

Мета ППФП у медичному вузі – психофізична готовність до успішної професійної діяльності працівника медицини. Щоб досягти цю мету, необхідно створити готовність: до прискорення професійного навчання; до досягнення високопродуктивної праці в обраній професії; до попередження професійних захворювань і травматизму; до використання засобів фізичної культури та спорту для активного відпочинку і відновлення загальної і професійної працездатності в робочий і вільний час; до виконання службових і суспільних функцій по впровадженню фізичної культури і спорту в професійному колективі [2, 4].

З урахуванням цього, завчасна підготовка молоді до обраної професійної діяльності, до окремих видів професійних робіт нині стала у центрі уваги як фахівців фізичного виховання, так і працівників охорони здоров'я, народної освіти [6]. Визнання важливості і необхідності ППФП у системі спеціальної освіти накладає ще більшу відповідальність на теоретиків та практиків фізичного виховання за якість досліджень, що проводяться в області багатогранних проблем ППФП.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні основи дослідження: системний (А.В. Берг, Н.М. Амосов, П. К. Анохін, Дж. Ван Гіг, Ст. Н. Садовський, В. М. Волкова) та діяльнісний (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, Д. Е. Ельконін, В. О. Давидов) підходи; теоретичні засади особистісно-орієнтованої освіти (Н.А. Алексєєв, Є. В. Бондаревська, В. А. Колеснікова, В. О. Серіков); теорія професійно-прикладної фізичної підготовки (Л. П. Матвєєв, М. Я. Віленський, В. І. Ільнич, П. А. Виноградов); теорія розвитку рухових здібностей (Ст. Кузнецов, А. А. Новіков, Б. Н. Шустин, Н. Платонов, Ю. В. Верхошанський).

Формування цілей статті (постановка завдання). Обґрунтувати та розробити алгоритм впровадження здоров'яформуючих технологій у процес професійно-прикладної підготовки студентів медичних вишів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Робота виконана за зведеним планом НДР Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту на 2011-2015 рр. 3.1. «Вдосконалення програмно-нормативних умов фізичного виховання в навчальних закладах» (№ 0111U001733).

Упродовж двох років проводилися педагогічні та лікарсько-педагогічні дослідження щодо визначення фізичного розвитку, фізичного здоров'я, функціонального стану, захворюваності у 83 студентів першого курсу різних факультетів у віці 17-20 років віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи.

Згідно статистичних даних за 2008 – 2010 рр. (інформаційний довідник 2008-2010) збільшилася кількість студентів, віднесених до СМГ з 14% (що відвідують заняття 57%) до 19,5% (відвідують заняття 85%) осіб. Наші дані свідчать про збільшення кількості студентів, віднесених до СМГ за період 2008 – 2010 рр. Однак наш відсоток вище, у 2008 р. студентів, віднесених до СМГ було 155 (19,1%), у 2009 році – 203 (24,7%) студентів, у 2010 році – 304 (36,15%) студентів. У структурі обстежених переважали студенти з захворюванням органів зору – 33,7% осіб (31,3% юнаків і 34,3% дівчат), із захворюванням опорно-рухового апарату було 27,7% осіб (18,8% юнаків і 29,9% дівчат), із захворюванням серцево-судинної системи виявлено 38,6% людини (50% юнаків і 35,8% дівчат).

Нами запропоновано технологію корекційно-освітнього процесу диференційовано, виходячи з наявності в групі однорідних за своїми характеристиками мікрогруп. Для кожної мікрогрупи необхідний різний зміст і організація навчально-корекційної роботи, її темп, обсяг, складність, методи і прийоми роботи, врахування протипоказань.

Технологія передбачає:

1. Проведення дослідження вихідної діагностики кількості соматичного здоров'я (Р. Л. Апанасенко) і фізичної працездатності (метод Фокса) з подальшим розподілом на підгрупи;

2. Розроблення змісту навчального заняття: а) загальна підготовча частина; б) основна частина (перша частина згідно робочого плану, друга - індивідуальні комплекси для кожної нозологічної групи); в) загальна заключна частина.

3. Розробку індивідуальної програми оздоровлення студентів, основу якої становить підбір індивідуального рухового режиму для кожної нозології, визначення режиму харчування.

4. Реалізацію програми під контролем лікаря та викладача.

5. Динамічний (етапний) контроль ефективності процесу оздоровлення та (при необхідності) внесення коректив у методику та організацію процесу;

6. Заключну діагностику кількості соматичного здоров'я та фізичної працездатності, порівняльний аналіз показників початкового та заключного тестування з оцінкою ефективності, як за окремими параметрами тестів, так і інтегративну за допомогою розроблених критеріїв;

7. Складання індивідуальної програми подальшого оздоровлення в домашніх умовах (в період літніх канікул).

Оцінка біологічного віку дозволила скласти узагальнене уявлення про стан індивідуального рівня здоров'я студентів. В нашому дослідженні в середньому БВ

студенток 18-19 років був на 20 років вище паспортного. У юнаків ці відмінності були в межах 15-16 років. Найбільші показники біологічного віку були в юнаків із захворюваннями органу зору (36 років) і у дівчат із захворюванням ССС (40 років).

Порівняльний аналіз показав, що в групі з захворюванням органів зору був найбільш високий відсоток студентів, які мають рівень фізичного стану вище середнього (25% юнаків і 17,4% дівчат), до рівня нижче середнього було віднесено майже в два рази більше студентів (53,1% юнаків і 40,2% дівчат). У групі з захворюваннями ССС основна маса відповідає рівню нижче середнього (53,1% хлопців і 50% дівчат) і середньому рівню (37,5% юнаків і 42,7% дівчат), що вказує на взаємозв'язок функціональних розладів (нозології) і рівень фізичного стану. У групах із порушеннями ОДА віднесених до рівня нижче середнього – було більше 50%.

Мета теоретичних занять – надати майбутнім фахівцям прикладні знання, які б забезпечили свідоме і методично вірне використання засобів фізичної культури і спорту для підготовки до професійних видів праці. Перші кроки до майбутнього професіоналізму працівника починаються з його навчання професії. Класичне і досить ємне визначення здоров'я як фізичного, психічного і соціального благополуччя потребує корекції, коли йдеться про здоров'я у професійному сенсі [4].

Висновки. Основною проблемою сучасної охорони здоров'я – суперечність між зростаючими вимогами до здоров'я працездатного населення і несприятливими зрушеннями в його стані. Найбільш радикальний шлях поліпшення здоров'я населення бачиться в корекції стилю життя людини, починаючи зі студентської лави майбутніх медиків. Жодною мірою не знижується значення діагностики захворювань, в тому числі ранньої, вдосконалення методів надання лікарської допомоги. Використання здоров'яформуючих технологій у навчальному процесі забезпечує збереження і поліпшення здоров'я і підвищує професійну компетенцію. Здоров'яформуючі технології в ППФП студентів передбачають первинну профілактику захворювань та повинні бути спрямовані на попередження захворювань, створення оптимальних умов для рухової активності як в навчальний час, так і у вільний час.

Використання великої кількості форм організації занять фізичними вправами дозволяє більш ефективно задовольнити потребу молоді в руховій активності і вирішувати завдання фізичного виховання на різних етапах фізичного стану організму. Для лікарсько-педагогічної практики діагноз служить відправним моментом при виборі стратегії, тактики і змісту побудови конкретної програми у навчальному процесі, що обумовлює подальше функціонування цієї системи. Медико-педагогічний аналіз сприяє виробленню тактики застосування здоров'яформуючих технологій, при фізичній підготовці студентів не тільки віднесених до спеціальної медичної групи, але і для студентів основного відділення, формуючи теоретичну базу.

При підборі окремих прикладних фізичних вправ важливо, щоб їх психофізіологічний вплив відповідав формованим фізичним та спеціальним якостям. Вони грають допоміжну роль у вирішенні завдань фізичного виховання і доповнюють навчальні заняття. З різноманіття форм організації рекреаційних занять ми рекомендуємо індивідуальні самостійні заняття.

Нами підтверджена перспективність напрямки підвищення якості та ефективності ППФП студентів шляхом удосконалення здоров'яформуючих

технологій, які дозволяють організовувати процес на основі диференційованої фізичної навантаження і мінімізацію можливих ризиків з урахуванням індивідуальних фізичних можливостей студентів.

Таким чином, головний шлях корекції несприятливих тенденцій у фізичному вихованні студентів медичних вузів - зміна стратегій ППФП студентів, з проведенням активних оздоровчих заходів на етапі зниження «запасів здоров'я». Кінцева мета – збереження і підвищення наявних резервів здоров'я у кожного студента і зведення до мінімуму втрат від захворюваності.

Література

1. Апанасенко Г. Л. Эволюция биоэнергетики и здоровья человека / Г. Л. Апанасенко. – СПб.: МГП «Петрополис», 1992. – 123 с.
2. Бородина Н. С. Превентивные методы оценки адаптационных возможностей подростков к физической нагрузке / Н. С. Бородина, А. С. Лупинович // Теорія та методика фізичного виховання. – 2011. – №8. – С. 14-17.
3. Бушуєв Ю. В. Інтегральна оцінка соматичного здоров'я студентів за різними діагностичними системами / Ю. В. Бушуєв // Збірник наук. праць співробітників НМАПО ім. П. Л. Шупика. – 2005. – №14. – С. 623-632.
4. Воробйов М. І. Практика в системі фізкультурної освіти / М. І. Воробйов, Т. Ю. Круцевич. – К.: Олімпійська література, 2006. – 192с.
5. Вржесневский И. И. Определение информационных параметров физических возможностей студентов специального отделения НАУ / И. И. Вржесневский, Н. И. Турчина // Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця. – 2006. – №1. – С. 78 –79.
6. Іваночко О. Ю. Організація та методика навчальних занять спеціального медичного відділення у ВНЗ / О. Ю. Іваночко // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. – Л., 2007. – № 11. – Т.3. – С. 100–104.
7. Кашуба В. А. Современные подходы к здоровьесбережению студентов в процессе физического воспитания / В. А. Кашуба, С. М. Футорный, Е. В. Андреева // Физическое воспитание студентов. – 2012. – №5.– С. 50-54.

Помирча С.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 377.36.016:51

МОВНА КАРТИНА СВІТУ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПІЗНАННЯ ТА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ОБ'ЄКТИВНОЇ ДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглядаються мовна та концептуальна картини світу, які будуються на вивченні уявлень людини про світ. У роботі простежується думка, що мова і мислення, тісно між собою пов'язані, а отже усі морально-етичні настанови, які засвоюються особистістю, формуються саме засобами мови, впливаючи на мислення й поведінку людини. Авторка статті підтримує думку, що індивідуальне уявлення про світ знаходить вираження в мовленні людини, а отже дає підстави говорити про систему мовних засобів, властиву певній людині. Послуговуючись науковим розвідками, дослідниця зазначає, що індивідуальна мовна картина світу динамічна і збагачується завдяки розвитку духовного світу індивідуума та залежить від багатства вражень, думок і почуттів людини, що співвідносяться з концептуальним та емоційним світом і мають відбиток у мові.

Ключові слова: концептуальна картина світу, мовна картина світу, індивідуальна картина світу, антропоцентризм.

Помірчя С.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики
начального образования ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический
университет»

**ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК РЕЗУЛЬТАТ ПОЗНАНИЯ И
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ОБЪЕКТИВНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ**

В статье рассматриваются языковая и концептуальная картины мира, которые выстроены на изучении представлений человека о мире. В работе проследуется мысль, что язык и мышление, тесно взаимосвязаны между собой, а значить все морально-этнические установки, которые усваиваются личностью, формируются именно с помощью языка, влияя на мышление и поведение человека.

Ключевые слова: концептуальная картина мира, языковая картина мира, индивидуальная картина мира, антропоцентризм.

Ромрча С.

Candidate of philology, assistant professor of theory and practice of primary
education DHEI "Donbass State Pedagogical University"

**LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD AS A RESULT OF KNOWLEDGE AND
CONCEPTUALIZATION OF OBJECTIVE REALITY OF THE FUTURE TEACHERS**

In the article the linguistic and conceptual picture of the world that is based on the study of human ideas about the world. The paper traced the idea that language and thought are closely related to each other, and therefore all the moral and ethical guidelines that are absorbed personality is formed by means of language, influencing the thinking and behavior. The author of the article supports the view that individual view of the world finds expression in human speech, and it gives the grounds to speak about the system of language tools specific to humans.

Key-words: conceptual picture of the world, language picture of the world, individual world view, anthropocentrism.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Мові належить активна роль у культурі і пізнанні. Вона є унікальною здатністю людини, що відрізняє її від будь-яких інших живих істот і решти світу.

Мова є найважливішим засобом формування та існування знань людини про світ. Відображаючи у процесі діяльності об'єктивний світ, людина фіксує результати пізнання в слові. Вся ж система знань, набутих як особисто, так і внаслідок навчання, утримується у довгостроковій пам'яті людини за допомогою концептів, або ментальних прообразів. Концептуалізація, або понятійна класифікація, – один з найважливіших процесів пізнавальної діяльності людини, що полягає в усвідомленні інформації, яка надходить до людини, та який призводить до утворення концептів, концептуальних структур і всієї концептуальної системи у мозку (психіці) людини [1, с. 3].

Кожен народ по-своєму розчленовує фрагменти світу, і по-своєму називає їх. Формується світ тих, хто говорить цією мовою, тобто формується концептуальна картина світу як сукупність знань про світ, що є зафіксованими у лексиці, граматиці, фразеології.

Ураховуючи актуальний сьогодні в лінгвістиці антропоцентричний напрям, мову розглядають не лише як чітко відрегульовану систему мовних одиниць і явищ різних рівнів, систему словесного вираження думок, що має певну звукову й граматичну будову (структурний принцип), а і як не менш чітко структуровану мовну картину світу (МКС). У центрі дослідницької уваги, як констатують лінгвісти, стоїть творець мовної матерії, етнос, який користується власним продуктом, або окрема мовленнєва особистість (індивід) як представник етноспільноти, що користується рідною мовою [5, с. 23]. В. Жайворонок із цього приводу зазначає, що «антропоцентричний підхід до вивчення мовних одиниць збуджує зацікавленість до ролі мови як суспільного явища в системі духовних цінностей етносу, до взаємовідношення народу – творця мови та власне мови як значною мірою творця її носія. <...> Не лише людина впливає на мову, а й мова великою мірою формує особистість» [5, с. 23].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Загальнотеоретичні підходи до розробки поняття мовної картини світу були сформульовані в працях В. Гумбольдта, К. Ясперса, які наголошували на тому, що слово відбиває не предмет, а його чуттєвий образ, створений цим предметом у нашій уяві внаслідок мовотворчого процесу. На думку В. Гумбольдта, О. Потебні та їх послідовників, мова, позначаючи певні предмети, формує для народу, що виступає її носієм, картину світу [2, с. 68 – 86]. Науковці розглядали закономірності розвитку мови в тісному зв'язку з «народним життям» і «народною психологією», вважаючи що «через мову все створене народом у минулому впливає на індивіда» [2, с. 372].

У сучасній лінгвістиці теорія мовної картини світу ґрунтується в наукових студіях Н. Арутюнової, Ф. Бацевича, Л. Брутяна, Ю. Караулова, Г. Колшанського, О. Кубрякової, Л. Лисиченко, М. Маковського, Ж. Соколовської, Ю. Степанова та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є з'ясувати розуміння концептуальної та мовної картин світу, яке базується на усвідомленні тісного їх взаємозв'язку, які будуються на вивченні уявлень людини про світ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. У цій роботі ми підтримуємо позицію Л. Лисиченко, яка вважає, що найуніверсальнішими є концептуальна картина світу (ККС), пов'язана з усім континуумом знань про світ, і мовна картина світу (МКС) як засіб експлікації цих знань. Ці картини світу є відображенням у взаємопов'язаних формах – формі пізнавальної діяльності й формі мови – об'єктивної дійсності. На думку дослідниці, слід розрізняти світ і картини світу, пов'язані з його відображенням у свідомості людини і вираженням цього відображення в мові [9, с. 37].

До категоріальних властивостей картини світу дослідники відносять її суб'єктивний характер, антропоморфність, динамічність, наявність лакун, які дозволяють постійно вносити зміни та доповнення. Цю картину світу можна умовно позначити як «загальну картину світу».

Дослідження Е. Сепіра, Б. Уорфа про взаємовідношення мовних явищ та соціальних факторів, зв'язки мови й культури привертало увагу мовознавців до національної мовної картини світу. За Е. Сепіром, мова є «керівництвом до

сприйняття соціальної дійсності». Він зазначав, що „люди <...> значною мірою перебувають під впливом тієї конкретної мови, яка стає засобом вираження для суспільства, в якому вони живуть» [10, с. 229]. Від часу створення теорії Сепіра-Уорфа це вчення просунулось уперед, виявлено низку нових аспектів вивчення мови, у тому числі МКС.

Вчення про специфіку сприйняття дійсності відповідним етносом, мовний тип соціуму стає можливим завдяки вивченню національної картини світу, яке дістало досить широке висвітлення у працях В. Воробйова, І. Голубовської, В. Кононенка, В. Маслової, В. Телії, В. Топорова, Т. Цив'ян. В основу відповідних досліджень авторів покладені ідеї В. Гумбольдта, О. Потебні та їх послідовників, які розглядали закономірності розвитку мови в тісному зв'язку з «народним життям» і «народною психологією», вважаючи, що «через мову все створене народом у минулому впливає на індивіда» [2, с. 372].

Національна мовна картина світу (НМКС) – результат відбиття об'єктивного світу мовною свідомістю конкретної мовної спільноти, конкретного етносу. Індивідуальна національна мовна картина світу (ІНМКС) – результат відбиття об'єктивного світу мовною свідомістю окремої людини – носія тієї чи тієї національної мови. Власне МКС, на думку О. Корнілова, – це ніде реально не існуюча абстракція. Реально існують і можуть аналізуватися лише мовні картини світу конкретних національних мов. Національна мовна картина світу – як об'єктивно існуючі реальності, бо такими можуть бути названі ідеографічно структуровані лексичні системи будь-якої з національних мов [8, с. 112–113]. За І. Голубовською, «національна-мовна картина світу є вираження етносом засобами даної мови світосприймання та світорозуміння, що вербалізує інтерпретації мовним суціумом навколишнього світу і себе самого у цьому світі» [4, с. 116]. Факторами, які детермінують онтологію національно-мовних картин світу, вважає науковець, є реальний світ (його фрагмент, даний етносу в його безпосередньо-чуттєвому сприйнятті) та колективна етнічна свідомість, яка зберігає досвід попередніх поколінь і відбиває реальний світ у поступовому процесі пізнання [там само].

На думку К. Голобородька, лінгвістичний опис української картини світу належить до актуальних проблем вітчизняного мовознавства, оскільки «вона характеризується специфічними особливостями, які визначають менталітет народу» [3, с. 106]. Мовна картина світу як загальна інтеріоризація дійсності носіями однієї мови отримує вигляд національно-мовної картини світу з огляду на специфіку етнічної свідомості мовців, вплив звичаїв, соціокультурних фонових знань, традицій, обрядів, вірувань, міфології тощо. Тому таке велике значення в сучасній науці має вивчення цих явищ та їх відображення в літературі й літературній мові.

Для характеристики МКС велике значення мають зіставні дослідження споріднених національно-мовних картин світу, які описані в працях О. Корнілова, М. Кочергана, В. Манакіна, В. Русанівського, В. Топорова та ін.

Науковці поряд із МКС та ККС, що властиві цілому народові, виокремили індивідуальну МКС, яка зумовлена суспільними факторами, індивідуальними психічними особливостями автора. Індивідуальне уявлення про світ знаходить вираження в мовленні людини (це дає підстави говорити про систему мовних засобів, властиву певній людині) та відбивається в МКС індивідуума. Індивідуальна мовна картина світу динамічна і, перебуваючи у взаємодії із

загальною МКС, збагачується завдяки розвитку духовного світу індивідуума й залежить від багатства вражень, думок і почуттів людини, а це співвідношення між концептуальним та емоційним світом відбивається в мові.

Відомо, що індивідуальність автора бере безпосередню участь у формуванні художньої МКС, тому що, відображаючи об'єктивну реальність, людське мислення вносить у мову значний елемент суб'єктивності, зумовлений творчим характером пізнавальної діяльності. Суб'єктивність у мові – це здатність мовця надавати мові нових смислів, нових елементів, нових рис, які відображають індивідуальність автора та характеризують його. Дослідники (Л. Лисиченко, В. Калашник, К. Голобородько, О. Маленко та ін.) зазначають, що система знань людини створює її особисту, притаманну лише їй ККС, а мовні засоби, які людина використовує для вираження особистого бачення світу, становлять її власну МКС. Індивідуальна МКС активніша, динамічніша, вона збагачується і розвивається разом із розвитком самого індивіда. Якщо духовний, емоційний, інтелектуальний і концептуальний світ людини багатий, то і мова, шляхи й засоби вираження думок і почуттів будуть різноманітнішими, багатшими. На формування індивідуальної МКС впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники. До зовнішніх чинників належать довкілля, культурно-історичне підґрунтя, суспільно-політичне становище. Внутрішні чинники – розвиток індивідуальних психічних процесів у людини. Особисте оригінальне відчуття людиною довкілля і світу в цілому (картина світу) та фіксація здобутої інформації, яка пройшла через фільтр «чуттєвих органів», називають ідіостилем [3, с. 107].

Відомо, що кожен митець є представником певної нації. Отже, він, з одного боку, є носієм специфічних психічних етноментальних особливостей і культурних цінностей, з другого, – індивідом із неповторним творчим світобаченням і автором художньої моделі світу. Т. Князевська указує на культурне значення художньої МКС: «<...> Художня картина світу, що відтворює у художніх образах реальний світ з усіма його кольорами, здійснює зв'язок століть. Вона акумулює в собі живу пам'ять людства, зберігає для наступних поколінь відбиття минулих часів <...> внутрішній світ, характери, зовнішність людей, що жили століття і тисячоліття тому. Вона втілює у художніх образах матеріальну і духовну культуру того часу, в якій ці образи були створені, і сама входить як складова частина у сучасну їй культуру» [7 с. 134].

Для сучасної української лінгвістики провідним є питання про вияв механізму інтерпретації ідіостильових особливостей авторського художнього тексту, про специфічні риси української мови, які відбивають особливості національної свідомості. Саме тому ідіостильові характеристики світу художника слова можуть бути детально вивчені з етнолінгвістичних позицій, оскільки мова творів письменника розуміється як «один із провідних індикаторів культурного поступу», «об'єднана духовна енергія народу» [5, с. 50].

Поняття картини світу (в тому числі і мовної) будується на вивченні уявлень людини про світ. Світ – це людина і середовище в їхній взаємодії, а картина світу – результат переробки інформації про середовище і людину.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Між картиною світу, як віддзеркаленням реального світу, і мовною картиною світу, як фіксацією цього зображення, існують складні відносини. Картина світу може бути представлена за допомогою просторових (верх – низ, правий – лівий, схід – захід, далекий – близький), часових (день – ніч, зима – літо),

кількісних, етнічних та інших параметрів. На її формування впливають мова, природа і ландшафт, виховання, освіта та інші соціальні фактори, традиція і таке інше. Мовна картина світу не стоїть поряд із специфічними картинами світу (хімічною, фізичною та ін.), вона їм передує і формує їх, тому що людина здатна розуміти світ і сама себе завдяки мові, в якій закріплюється суспільно-історичний досвід – як загальнолюдський, так і національний. Останній і визначає специфічні особливості мови на всіх її рівнях. З огляду на специфіку мови у свідомості її носіїв виникає певна мовна картина світу, через призму якої людина бачить світ.

Картина світу, яку можна назвати знанням про світ, лежить в основі індивідуальної і суспільної свідомості. Вона не є простим набором «фотографій» предметів, процесів, якостей, і т.і., тому що включає в себе не тільки відбиті предмети, але й позицію суб'єкта, що їх відбиває, його ставлення до цих об'єктів, причому позиція суб'єкта – така ж реальність, як і самі об'єкти. Більше того, оскільки відображення світу людиною не пасивне, а діяльне, відношення до об'єктів не тільки породжується цими об'єктами, а й здатне їх змінити через діяльність. Звідси слідує природність того, що система соціально-типових позицій, відношень, оцінок знаходить знакове відображення в системі національної мови і бере участь у конструюванні мовної картини світу.

Література

1. Абаева М. Фразеологическая семантика как часть языковой картины мира // Национально-культурный компонент в тексте и языке. Материалы II Международной конференции 7-9 апреля 1999 г. Часть 2 – Мн.: БГУ, 1999. – С. 3 – 4.
2. Гумбольдт В. фон Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт; [пер. с нем. языка. сост., общ. ред. и вступ. ст. А.В.Гулыги, Г.В.Раmiaшвили]. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с. (Языковеды мира).
3. Голобородько К.Ю. Проблема ментального світу митця в теорії мовної картини світу / К.Ю. Голобородько // Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць. – Харків: ХДПУ, 2003. – Вип. 10. – С. 105 – 111.
4. Голубовська І.О. Душа і серце в національно-мовних картинах світу (на матеріалі української, російської, англійської та китайської мов) / І.О. Голубовська // Мовознавство. – 2002. – № 4 – 5. – С. 40 – 47.
5. Жайворонок В.В. Етнолінгвістика в колі суміжних наук / В.В. Жайворонок // Мовознавство. – 2004. – № 5 – 6. – С. 23 – 35.
6. Касевич В.Б. Теория коммуникации и теория языка [Электронный ресурс] / В.Б. Касевич // Касевич В. Б. Говорящий и слушающий: Языковая личность, текст, проблемы обучения. – СПб, 2001. – С. 70 – 75. – Режим доступа к журн.: http://wnn.russcomm.ru/rca_biblio/K/Kasevich.shtml
7. Князевская Т. Художественная картина мира и вопросы ее интерпретации в искусстве театра / Т. Князевская // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения /. – Л.: Наука, 1984. – С.134 –243.
8. Корнілов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнілов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
9. Лисиченко Л.А. Лексико-семантичний вимір мовної картини світу / Л.А. Лисиченко. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 191 с.
10. Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сэпир; [пер. с англ. под ред. и с предисл. А.Е. Кибрика]. – М.: Изд. Группа «Прогресс»: Универс, 1993. – 655 с. – (Филологи мира).

Пристинський В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання і реабілітації Державного вищого навчального закладу “Донбаський державний педагогічний університет”

Пристинська Т.

магістр фізичного виховання, старший викладач кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Державного вищого навчального закладу “Донбаський державний педагогічний університет”

УДК 378.016 : 613

ВАЛЕОЛОГІЧНИЙ СВІТОГЛЯД МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті наводяться аргументи про те, що феномен здоров'я вже не є суто медичною проблемою, а визначається перш за все умовами та способом життя людини. Акцентується увага на тому, що формування сучасного валеологічного світогляду полягає в спрямованості дій суспільства на створення умов, які забезпечували б усвідомлення необхідності збереження, зміцнення, споживання, відновлення і передачі здоров'я як духовно-ціннісної категорії. Обґрунтовується необхідність реалізації ідеї виховання соціальної відповідальності за здоров'я як основи оптимізації професійної підготовки педагога.

Ключові слова: феномен здоров'я, система формування здорового способу життя, ідея соціальної відповідальності, особистісне і громадське здоров'я, валеологічний світогляд, освіта.

Пристинский В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических, методических основ физического воспитания и реабилитации Государственного высшего учебного заведения “Донбасский государственный педагогический университет”

Пристинская Т.

магистр физического воспитания, старший преподаватель кафедры здоровья человека и физического воспитания Государственного высшего учебного заведения “Донбасский государственный педагогический университет” (

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье приводятся аргументы о том, что феномен здоровья является не только медицинской проблемой, но и определяется, прежде всего, условиями и образом жизни человека. Акцентируется внимание на том, что формирование современного валеологического мировоззрения заключается в направленности действий общества на создание условий, которые обеспечивали бы осознание студентом необходимости сохранения, укрепления, потребления, восстановления и передачи здоровья, как духовно-ценностной категории. Обосновывается необходимость реализации идеи воспитания социальной ответственности за здоровье, как практической и деятельностной основы оптимизации профессиональной подготовки педагога.

Ключевые слова: феномен здоровья, система формирования здорового образа жизни, идея социальной ответственности, личностное и общественное здоровье, валеологическое мировоззрение, образование.

Prystynskyi V.

Ph.D., assistant professor of the Theoretical and Methodological Basics of Physical Education and Rehabilitation Chair, Associate Professor of the State Higher Educational Institution "Dobassky State Pedagogical University" (Slavyansk)

Prystynska T.

Master of Physical Education, Senior Lecturer, Department of Physical Education State Higher Educational Institution "Dobassky State Pedagogical University" (Slavyansk)

VALEOLOGICAL OUTLOOK OF THE WOULD-BE TEACHER'S

The article provides the argumentation that the phenomenon of health is no longer treated as a purely medical problem, and is primarily predetermined by the conditions and the way of life of an individual. Forming of modern valeological outlook at a healthy lifestyle lies in focusing public action on creating conditions that might ensure awareness of the need to preserve, strengthen, consume, renew and transfer health as a spiritual value category. The necessity of implementing the idea of development of social responsibility for health as a practical basis for teacher training optimization is grounded.

Key words: *the phenomenon of health, system of forming a healthy lifestyle, the idea of social responsibility, personal and public health, valeological outlook, education.*

Постановка проблеми. Збереження здоров'я людини вважається однією із глобальних проблем, розв'язання якої обумовлює перспективи розвитку людства та факт його подальшого існування як біологічного виду. Природа не "творить" людину як цілісну особистість, а лише закладає основи та створює передумови для її формування. Людина – це багаторівнева система, особливості якої виявляються в діалектичній взаємодії біологічних і соціальних факторів. Вступаючи в життя через соціальну і професійну діяльність, вона впливається у світ соціального досвіду, котрий є багатовіковим надбанням людства і стає основною підставою для становлення її як особистості. Отже, процес діалектичної взаємодії біологічного і соціального впливає й на формування відповідального ставлення людини до здоров'я та має виступати дієвим чинником гармонізації практичної діяльності майбутнього педагога.

Актуальність даної проблеми визначається розумінням того, що суспільство, як соціальне об'єднання людей, повинно функціонувати і розвиватися за умови цілеспрямованої, систематичної та організованої роботи з виховання в кожній людині власної відповідальності за стан здоров'я. Тому гармонізація практичної діяльності майбутнього педагога, з погляду формування соціальної відповідальності за здоров'я, повинна стати провідною ідеєю як окремої людини, так і людської спільноти. У даному сенсі навчально-виховний процес – це діяльність усіх підрозділів сучасного університету, в якому органічно поєднані змістовий (сукупність виховних цілей щодо формування відповідального ставлення до здоров'я) і процесуальний (педагогічна взаємодія викладачів і студентів, котра передбачає організацію і функціонування системи виховної діяльності та самовиховання щодо відповідальності за здоров'я) компоненти. Цей процес має бути двостороннім (взаємодія викладача і студента); цілеспрямованим (наявність

конкретної мети); багатограним за метою і змістом щодо формування і розкриття внутрішньої єдності фізичного і духовного; різноманітним за формами, методами і засобами; неперервним і тривалим у часі (відповідальність за здоров'я виховується протягом всього життя).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За сучасним уявленням здоров'я людини вже не є суто медичною проблемою, а становить лише незначну частину феномена здоров'я. Узагальнені дані наукових досліджень залежності здоров'я від різних чинників свідчать, що система охорони здоров'я обумовлює лише 10 % комплексу впливів, приблизно 20 % припадає на екологію, 20 % на спадковість і майже 50% на умови і спосіб життя людини [1, 2].

Фахівці у галузі медицини, валеології, теорії і методики фізичного виховання, рекреації, педагогіки і соціальної педагогіки вважають оптимальну рухову активність людини (використання засобів фізичної культури і спорту, різноманітних систем оздоровлення), розвиток пізнавальної сфери одними з провідних чинників збереження здоров'я, як компоненту формування культури професійної діяльності майбутнього педагога [3, 5, 8].

Фізична культура в означеному контексті є результатом багатогранної творчої діяльності суспільства, що успадковує такі її духовні цінності, як генерування здорового способу життя та зміцнення здоров'я; гармонійний фізичний розвиток; знання щодо сутності фізичної культури у забезпеченні продуктивної професійної діяльності; виховання естетичних ідеалів та етичних норм особистості. Відтак, формування сучасного валеологічного світогляду має полягати у спрямованості дій суспільства щодо створення умов, які забезпечували б усвідомлення людиною необхідності збереження, зміцнення, споживання, відновлення і передачі здоров'я, як духовно-ціннісного феномену культури особистості [4, 6, 7, 9].

У зв'язку з цим вважаємо, що ідея соціальної відповідальності за здоров'я повинна бути однією з надважливих у формуванні валеологічного світогляду майбутнього вчителя.

Дане дослідження виконується відповідно основних положень соціальних програми "Формування здорового способу життя", "Молодь за здоровий спосіб життя", українсько-канадського проекту "Молодь – за здоров'я" та календарного плану роботи Науково-дослідної лабораторії взаємодії духовного і фізичного розвитку дітей та учнівської молоді Донбаського державного педагогічного університету.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування ідеї соціальної відповідальності за здоров'я як чинника формування валеологічного світогляду майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здоров'я людини вважається феноменом глобального значення, який повинен розглядатись як філософська, соціально-педагогічна, економічна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання і привнесення капіталу країни, як особистісна і суспільна цінність.

Розуміння феномену здоров'я передбачає принаймні чотири взаємопов'язані його складові: соматичну (фізичну), психічну (розумову), соціальну (суспільну), духовну (власні ідеали і світогляд). У такому контексті здоровий спосіб життя необхідно визначати як сукупність людської діяльності, спрямованої на реалізацію соціальних функцій щодо створення умов здоров'язбережувального середовища навчання, праці, відпочинку, побуту.

Уявлення про феномен здоров'я дає сучасне валеологічне розуміння здорового способу життя – так звана "формула здоров'я", яка означає дії людини, що безпосередньо спрямовані, або опосередковано стосуються формування, збереження, зміцнення, споживання, відновлення і передачі здоров'я.

Викладені уявлення дають підстави стверджувати, що реалізація потенціалу особистісного і суспільного здоров'я може бути ефективно здійснена тільки на засадах державної і громадської політики країни, тобто цілеспрямованою системою формування здорового способу життя людини.

На наш погляд, важливою ланкою реалізації цієї системи є освіта, місія якої полягає не тільки у формуванні певних професійних знань, умінь і навичок, а й у вихованні сучасної молоді в дусі незаперечного пріоритету цінностей особистісного і громадського здоров'я в усіх його проявах.

У розвиненому суспільстві стан здоров'я значною мірою визначається рівнем освіченості людини. Чим вище освітній рівень певного соціального середовища (університету), тим кращі, як правило, в ньому узагальнені показники здоров'я. Природно, що піклування про власне і суспільне здоров'я неможливе без розуміння студентами соціальної відповідальності за його стан. Освіченість людини щодо стану власного здоров'я ми розуміємо не тільки як суто валеологічні знання, а як світоглядно-ціннісний потенціал гармонізації життєвого простору особистості, як природознавчі, філософські, гуманітарні знання, що створюють в суспільстві (університеті) системне уявлення про феномен здоров'я.

Коли йдеться про здоров'я певної соціальної групи людей мається на увазі найближче, відносно постійне її оточення – родина, друзі, знайомі, колеги. Тобто – це середовище спілкування, де людина щоденно перебуває, постійно на нього впливає своїми діями, вчинками, поведінкою. А відтак, і середовище (оточення) своїм відношенням до життєвих виявів впливає на світогляд людини. Саме тут, у найближчому оточенні, й відбувається формування валеологічного світогляду, цінностей здоров'я. Такий вплив через найближче оточення людини значною мірою формує активну життєву позицію, створює відповідне психолого-педагогічне середовище, визначає духовні цінності і соціальну відповідальність. У зв'язку з цим, і людина, як суб'єкт оточення, має можливість позитивно (або негативно) впливати на середовище особистим прикладом, наданням інформації, ставленням до дій і процесів, що відбуваються в її оточенні. Отже сукупність впливів, чинників й умов життя в найближчому оточенні визначають необхідність формування валеологічної свідомості певної соціальної групи. Тобто, як кожна людини несе певну частку особистої відповідальності за здоров'я всього суспільства, так і суспільство (університет) певною мірою відповідальні за здоров'я кожної людини.

У практичній площині таке розуміння соціальної відповідальності визначає потребу керуватися тим, що, з одного боку, держава відповідає за здоров'я своїх громадян, а з іншого, громадянин відповідає за здоров'я суспільства. На наше переконання, професійна підготовка сучасного педагога повинна передбачати формування свідомої соціальної відповідальності, як одного з надважливих завдань формування потреби здорового способу життя.

У зв'язку з цим, ідея соціальної відповідальності за здоров'я має всі підстави бути однією з методологічних засад розробки інноваційних педагогічних технологій формування духовної культури майбутнього вчителя. Під відповідальністю, в даному сенсі, ми розуміємо перш за все духовність і

свободу особистості. Відтак, кожна людини має бути відповідальною за збереження індивідуального і суспільного здоров'я.

Саме соціальна відповідальність має встановлювати характер взаємодії волі і необхідності бути здоровим, а також виступати процесуальним взаємозв'язком, основою професійної діяльності майбутнього педагога щодо виховання у підростаючого покоління сучасного валеологічного світогляду. Ще давні філософи стверджували, що необхідність – це зовнішній світ, а воля – це світ людини, тобто діяльність, яка пов'язана з вибором людини. Отже, активний і соціально виправданий вибір повинен визначати відповідальність і поведінку людини щодо необхідності бути здоровою, перетворюючи її в справді культурного і вільного суб'єкта.

На наш погляд, формування свідомого і відповідального валеологічного світогляду студента повинно здійснюватись на основі визначення певних соціально-педагогічних умов, а саме:

- формування гносеологічних (пізнавальних) цінностей, тобто відповідальності за адекватне визначення об'єктивної необхідності бути здоровим (цілепокладання), а також адекватну самооцінку власних намірів реалізувати необхідність бути здоровим (рефлексія) та виховувати таку необхідність у підростаючого покоління;

- формування самовизначення, тобто відповідальності за вибір найбільш ефективних засобів, методів, форм, оздоровчих технологій; за ціннісно-обґрунтований вибір альтернатив поведінки, дій, вчинків щодо збереження власного здоров'я; за вибір активної життєвої позиції щодо зміцнення, споживання, відновлення і передачі здоров'я в суспільстві;

- формування сталої потреби до самовдосконалення, тобто відповідальності за вольову інтенцію і результати практичних дій, завдяки яким досягається поставлена ціль – бути здоровим; за вірність ідеї постійного вдосконалювання стану психосоматичного, духовного і соціального здоров'я.

Таким чином визначені соціально-педагогічні умови асимілюють поряд з традиціями українського тіловиховання нові концепції реалізації проблеми формування соціальної відповідальності за здоров'я як особистісно-ціннісної категорії духовної і професійної культури майбутнього педагога.

Висновки. Практичним результатом наших розмірковувань стали розробка інноваційних освітніх моделей, інтерактивних виховних технологій, соціально-педагогічних умов створення в університеті здоров'язбережувального середовища. Набули подальшого обґрунтування положення щодо сучасного розуміння феномену здоров'я, ідеї соціальної відповідальності учнівської молоді та студентів щодо необхідності ведення здорового способу життя, що, на наш погляд, сприятиме формуванню сучасного валеологічного світогляду майбутнього педагога в реалізації його духовно-практичної діяльності.

Перспективою подальших досліджень з означеної проблеми є розробка, наукове обґрунтування та впровадження в навчально-виховний процес університету дидактико-оздоровчого комплексу методів та інтерактивних технологій, що сприятиме генеруванню здорового способу життя як соціально-педагогічного чинника реалізації прагнення особистості до гармонійного фізичного розвитку, ідеалу поєднання духовної і тілесної досконалості людини.

Література

1. Апанасенко Г. Л. Книга о здоровье / Г. Л. Апанасенко. – К. : Медицина, 2007. – 132 с.
2. Горащук В. П. Формування культури здоров'я студентів педагогічного університету / В. П. Горащук // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : збірник наук. праць. – К., 2001. – Вип. 5. – С. 177 – 182.
3. Григоренко В. Г. Професійно-педагогічна мотивація та технологія її розвитку / В. Г. Григоренко. – Одеса : ПУДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2003. – 148 с.
4. Мандюк А. Б. Цінності здорового способу життя в традиційній народній культурі українців / А. Б. Мандюк, Ю. В. Петришин // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2006. – № 2. – С. 150 – 152.
5. Москалева Л. Ю. Углубление познаний в сфере морально-этической культуры как компонент профессиональной подготовки будущего учителя / Л. Ю. Москалёва // Грани познания : электр. научно-образовательный журнал ВГПУ. – № 1. Дек., 2008 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://grani.vspu.ru/jurnal/1>.
6. Омельченко С. О. Принципи моделювання педагогічної системи взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя / С. О. Омельченко, В. М. Пристинський // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2009. – № 3. – С. 77 – 85.
7. Пристинский В. Н. Духовное и физическое здоровье – приоритетные жизненные ценности общества в современном кросс-культурном информационном пространстве / В. Н. Пристинский, Т. Н. Пристинская // Актуальні проблеми розвитку традиційних і східних єдиноборств : збірник наук. праць V міжн. (Інтернет) наук.-метод. конф. – Х. : Акад. ВВ МВС України, 2011. – Вип. 5. – 215 с. – С. 159 – 162.
8. Pristinsky V. N. New capacity of cross-cultural infospace in forming knowledge base about healthy lifestyle / V. N. Pristinsky, K. K. Krasnolutsky // Инновационные технологии в области физического воспитания, спорта, рекреации и валеологии : электр. сборник науч. работ IV межд. (Интернет) науч.-метод. конф. – Х. : Академия ВВ МВД Украины, 2010. – Вып. 4. – С. 95 –99.
9. Шевченко Г. П. Духовність та духовна культура особистості : монографія / Г. П. Шевченко. – Луганськ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. – 256 с.

Салогуб В.

*здобувач кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

УДК 378.147:377:34

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ТЕХНОЛОГІЇ**

У статті розглядаються проблеми формування професійної культури майбутнього вчителя технологій. Особливу увагу приділено аналізу проблеми формування правової культури як складової професійної культури. Наведені рекомендації щодо змісту, форм і методів здійснення правової освіти вчителя технологій. Виділені знання та вміння, необхідні майбутньому фахівцю в освітній професійній діяльності.

Ключові слова: професійна культура, підготовка вчителя технологій, правова культура, професійно орієнтоване навчання, зміст правової освіти.

Салогуб В.

соискатель кафедры педагогики и методики технологической и профессиональной подготовки ГУВЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной культуры будущего учителя технологии. Особое внимание уделяется анализу проблемы формирования правовой культуры как составляющей профессиональной культуры. Представлены рекомендации относительно содержания, форм и методов осуществления правового образования учителя технологий. Выделены знания и умения, необходимые будущему специалисту в образовательной профессиональной деятельности.

***Ключевые слова:** профессиональная культура, подготовка учителя технологии, правовая культура, профессионально ориентированное обучение, содержание правового образования.*

Salogub V.

post-graduate student of pedagogy and technological and vocational education SHEI "Donbass State Pedagogical University"

THE PROBLEM OF FORMATION OF THE PROSPECTIVE TEACHERS OF TECHNOLOGY LEGAL CULTURE

The problem of formation of professional culture of prospective technologies teacher is considered in the article. Particular attention is paid to the analysis of the problem of formation of the legal culture as the component of professional culture. Recommendations about content, forms and methods of realization of the teacher of technologies legal culture are presented. Knowledge and skills, necessary for the prospective specialist in the educational professional activity, are picked out as well.

***Key words:** professional culture, teacher of technologies training, legal culture, profession-centered teaching, content of legal education.*

Постановка проблеми. Україна як суверенна незалежна держава у своєму розвитку орієнтується на європейський досвід функціонування основних сфер життєдіяльності суспільства, водночас зберігає і примножує надбання національної культури.

За цих умов пріоритетами управління країною в цілому та окремими її галузями є втілення демократичних засад, формування інформаційного суспільства, врахування впливу на нього процесів глобалізації, прагнення до підвищення правової культури з управління соціальними та педагогічними системами. Досягнення цієї мети вимагає вирішення проблеми забезпечення процесу професійного становлення особистості педагога загальноосвітнього навчального закладу. Сьогодні об'єктом пильної уваги правознавців та педагогів стає постать майбутнього вчителя з високим рівнем сформованості його професійної культури. Тому у сучасному суспільстві питання формування професійної культури вчителя загальноосвітньої школи набуває значущості та вагомості як компоненту професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Система підготовки майбутніх учителів, в тому числі технологій в умовах вищого навчального закладу є однією зі складових педагогічної освіти, яка забезпечує розвиток творчої активності та самостійності особистості, створює умови для збагачення досвіду, творчого

застосування правових знань та вмінь у нестандартних ситуаціях, формує ціннісне ставлення до професійної діяльності.

У цій системі важливе місце посідає проблема формування правової культури майбутнього вчителя. Вітчизняними і зарубіжними вченими достатньо приділено уваги питанням професійної культури фахівців Є. Бондаревська, Н. Крилова, П. Кузьмін, В. Сластьоніна та ін.. Теорії культури та культурної діяльності, сутності педагогічної культури присвячені праці В. Болгаріна, В. Давидович, І. Бех, І. Зязюн, В. Кан-Калік, В. Сластьонін та ін.

Мета статті – вивчення теорії та практики підготовки майбутніх учителів засвідчує, що на сьогодні майже відсутні дослідження, предметом яких є теоретичне обґрунтування й апробація процесу формування правової культури майбутнього вчителя технологій в умовах вищого навчального закладу. Сьогодні ця проблема залишається однією з найбільш дискусійних, що і визначило мету нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Прийнята 28 червня 1996 року Конституція України визначила правову базу для розвитку суспільства і держави. Сьогодні Україна самостійна у вирішенні питань науки, освіти, культури і духовного розвитку української нації, гарантує всім національностям, що проживають на її території, право їх вільного національно-культурного розвитку. Цьому сприяють державні національні програми, закони, в тому числі і «Про вищу освіту» (2002). Затверджено державні стандарти і програми, відповідно до яких освіта має забезпечити умови для інтелектуального розвитку студентів. Становлення України як демократичної, правової держави, формування засад громадянського суспільства актуалізує і проблему формування правової культури, починаючи з шкільного віку і її безперервність. Визначені завдання можуть бути реалізовані за безпосередньої та активної участі держави, її відповідних установ, суспільства в цілому. Особлива роль належить працівникам освіти. Саме тому працівникам вищих педагогічних закладів освіти слід чітко визначити, які суспільно-моральні, громадянські та правові завдання висуває суспільство перед учителем, допомогти майбутньому фахівцю створити індивідуально зорієнтовану програму, спрямовану на формування правової культури особистості громадянина.

Це досягається насамперед в навчально-виховному процесі через систему лекцій, практичних і семінарських занять, підготовку наукових доповідей і рефератів, «круглих столів», тощо. На наш погляд, саме вони формують основну концептуальну ідею особистості, політичні цінності, норми політичної і правової поведінки, дають знання про конституційні права і свободи людини і громадянина, формують культуру політичного спілкування, активну життєву позицію.

Важливою складовою у підготовці майбутніх вчителів технологій, на наш погляд, є організація системної, професійно орієнтованої навчальної та позанавчальної роботи, відповідно до Державної програми розвитку освіти, державної програми «Вчитель», Концепції національно-патріотичного виховання молоді, постанов Верховної Ради України, Указів і розпоряджень Президента України, нормативних актів МОН України, тощо.

В Концепції діяльності вищого педагогічного навчального закладу має бути визначено, що правова освіта є обов'язковою для всіх майбутніх учителів, працівників виховних закладів, середніх чи то вищих освітніх установ. На наш погляд, правова освіта майбутніх вчителів технологій може включати:

- правовий всеобуч, озброєння майбутніх вчителів технологій знаннями законів:
- правову пропаганду, підвищення їх юридичної обізнаності;
- зустрічі з працівниками правової діяльності (юстиція, органи внутрішніх справ, юристи навчального закладу, тощо); формування у майбутніх учителів поваги до держави, Конституції України і необхідності дотримання вимог законодавчих актів, які діють у суспільстві;
- правову інформацію, формування у студентів правової культури і правової свідомості як сукупності правових уявлень, поглядів, переконань і почуттів, що визначають ставлення особистості до вимог законів, регулюють її поведінку в конкретній правовій ситуації;
- ознайомлення студентів зі світовим та вітчизняним досвідом правового всеобучу (США, Австралія, Японія, Україна);
- формування у студентів нетерпимого ставлення до правопорушень і злочинності, прагнення брати посильну участь у боротьбі з цими негативними явищами.

Здатність фахівця розуміти правила співжиття і вимоги законів та вірогідним чином впроваджувати зазначене в своїй практичній діяльності – вимоги сучасного розвитку суспільства. Однак ця здатність не є вродженою, вона формується під впливом спеціальних навчальних завдань, і, перш за все, правового всеобучу студентів під час їх навчання у педагогічних вищих навчальних закладах. Знання, отримані студентами під час правового всеобучу, як ми зазначили вище, стосується всіх сфер діяльності людини, серед них складно виділити пріоритетні. Але, на наш погляд, для вчителя технологій необхідні індивідуальні властивості, які забезпечують необхідний і достатній рівень компетентності в освітній професійній діяльності. Він повинен знати:

- основні положення нормативно-правових актів: Закону України «Про освіту», Закону України «Про вищу освіту» та інші;
- основні положення нормативно-правових актів щодо акредитації та ліцензування закладів освіти та надання освітніх послуг;
- особливості найму та звільнення працівників у галузі освіти,
- основні положення щодо прав та обов'язків осіб, на яких спрямована діяльність закладів освіти тощо.

уміти:

- належним чином застосовувати у практичній діяльності юридичні терміни «освітньо-кваліфікаційний рівень», «освітній рівень», «науково-педагогічний працівник», «базова вища освіта», «повна вища освіта» тощо;
- провести правовий аналіз нормативно-правових актів, які регулюють відносини в сфері освіти;
- аналізувати практичну діяльність фахівців і посадових осіб закладів освіти з точки зору належного застосування правових норм у повсякденній професійній діяльності.

Висновки. Формування правової культури майбутнього вчителя технологій в умовах вищого навчального закладу потребує пильної уваги і вдосконалення її цілей, завдань, напрямків, форм та методів.

Література

1. Голосніченко І. Правосвідомість і правова культура у розбудові Української держави / І. Голосніченко // Право України. — 2005. — №4.
2. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). -К.- 1994.
3. Зоріна О.І. Присоединиться к Болонскому процессу как равные партнеры / О.І. Зоріна // Крымские известия. - 2005. - №228 (3458)
4. Конституція України. 28 червня 1996. - К. 1996.
5. Кремінь В. Болонский процесс: сближение, а не унификация / В. Кремінь // Зеркало недели. — 2003. — № 48 (473) - Режим доступу : www.mirror.kiev.ua.
6. Марчук В.М. Правомірна поведінка, правопорушення та юридична відповідальність / В.М. Марчук. — К., 1996 — 106 ст.
7. Про Національну програму правової освіти населення. Указ Президента України від 20 жовтня 2001 року № 992/2001.- Офіційний вісник України. - 2001. -№43.- с.36-44.
8. Твердохліб Л.В. Виховання правової культури старшокласників / Л.В. Твердохліб // Творчість в технології виховання та навчання: Зб. наук. праць. Вип.9. — Київ-Запоріжжя : Ін-т педагогіки і психології профосвіти, 1998. С.116-132.
9. Третяк С. Правове забезпечення правової культури населення як умова створення основ громадянського суспільства / С. Третяк // Право України. — 2005. — №4.

Сідаш Н.

викладач кафедри філософських та гуманітарних дисциплін Інституту хімічних технологій (м. Рубіжне) Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

УДК 378.147:378.011.3-057.175

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ШКІЛ У СУЧАСНІЙ ВІТЧИЗНЯНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Стаття присвячена висвітленню актуальних проблем підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл та формуванню їх педагогічної свідомості. Звернення до проблем освіти відповідає потребам сучасної освіти у підготовці майбутніх викладачів вищих шкіл. У свою чергу це вимагає поглибленого дослідження проблем організації та роботи магістратури та аспірантури, які здійснюють підготовку майбутніх викладачів вищих шкіл – інтелектуальну та наукову еліту нашої держави. Доведено, що на сьогоднішній день актуальним є питання всесвітньої кризи в освіті.

Обґрунтовано, що одним із аспектів кризи, як нашої вітчизняної освіти, так і кризи освіти зарубіжних країн, є криза педагогічної свідомості. Адже, від педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищих шкіл залежить становлення моральної, духовної, гуманістичної свідомості та самосвідомості майбутніх фахівців. Розглянуто основні етапи підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл. Виявлено проблеми на шляху реалізації ідеї ефективною підготовки викладачів вищих шкіл. Розкрито основні вимоги до майбутніх викладачів вищої школи відповідно до Європейського рівня. Це дозволяє визначити позитивний досвід підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл та його використання в освітній галузі України.

Ключові слова: *проблеми освіти, криза освіти, проблеми підготовки, етапи підготовки, майбутні викладачі вищих шкіл, підготовка майбутніх*

викладачів вищих шкіл, педагогічна свідомість, основні вимоги до майбутніх викладачів вищої школи, формування педагогічної свідомості.

Сидаш Н.

*преподаватель кафедры философских и гуманитарных дисциплин
Института химических технологий (г. Рубежное) Восточноукраинского
национального университета имени Владимира Даля*

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ ШКОЛ
В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

Статья посвящена актуальным проблемам подготовки будущих преподавателей вузов и формированию их педагогического сознания. Обосновано, что одним из аспектов кризиса, как нашего отечественного образования, так и кризиса образования зарубежных стран, является кризис педагогического сознания. Рассмотрены основные этапы подготовки будущих преподавателей высших школ. Выявленные проблемы на пути реализации идеи эффективной подготовки преподавателей высших школ. Раскрыты основные требования к будущим преподавателям высшей школы на Европейском уровне.

Ключевые слова: *проблемы образования, кризис образования, проблемы подготовки, этапы подготовки, будущие преподаватели высших школ, подготовка будущих преподавателей высших школ, педагогическое сознание, основные требования к будущим преподавателям высшей школы, формирование педагогического сознания.*

Sidash N.

*lecturer of the Department of Philosophy and Humanities in the Institute of Chemical
Technology (Rubizhne) of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University*

**PROBLEMS OF FUTURE HIGH SCHOOL TEACHERS TRAINING IN MODERN
DOMESTIC LITERATURE**

The article is devoted to the actual problems of training future high school teachers and their pedagogical consciousness formation. It is proved that one of the aspects of the crisis of our national education well as education of foreign countries is the crisis of pedagogical consciousness. The main stages of training future high school teachers have been considered. The problems on the way of implementing the idea of the effective training high school teachers have been identified. The main requirements for future high school teachers at the European level have been revealed.

Key words: *education problems, the crisis of education, problems of training, stages of training, future high school teachers, training future high school teachers, pedagogical consciousness, the basic requirements for future high school teachers, pedagogical consciousness formation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Система вищої освіти України – це її інтелектуальний ресурс. На сьогодні, очевидним, є той факт, що перед вищою школою стоїть першочергове, надзвичайно важливе завдання – підготовка майбутніх викладачів вищих шкіл.

На сучасному етапі прогресивний розвиток педагогічної освіти в Україні тісно пов'язаний з освітньою діяльністю вищої школи, зокрема з підготовкою майбутніх викладачів. Останні ж покликанні сьогодні підготувати таке покоління, яке здатне втілювати в життя найкращі цінності суспільства. Від їхньої педагогічної свідомості

та самосвідомості залежить не тільки розвиток педагогічної освіти в Україні, але і розвиток самої держави, її стабільність та прогрес.

Якість підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл, рівень їх професійної майстерності, компетентності, формування духовно-моральних якостей, добropорядності, інтелігентності та високої культури і є тими соціальними показниками результативності та якості процесу вищої освіти, а разом, з тим, і його відповідності потребам сучасного суспільства. Сучасне суспільство ставить перед викладачами вищої школи все нові і нові більш якісні вимоги. І однією з вимог є підготовка таких фахівців, які б були затребуваними на ринку праці.

У той час, коли Україна прагне зайняти чільне місце серед багатьох країн Європи, то для такої галузі як освіта, найголовнішим є, перш за все, вибір стратегії розвитку вищої освіти, у якій принципову роль необхідно віддати майбутнім викладачам. Від їхньої педагогічної свідомості буде залежати становлення моральної, духовної, гуманістичної свідомості та самосвідомості молодого покоління, визначення їх життєвих пріоритетів, обрання моделі поведінки у суспільстві та визначення суспільних цінностей, а також наявність моральних принципів та ідеалів. Концепція національного виховання чітко визначає роль педагога взагалі: «Педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій воно ввіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію і своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини. Педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторно особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури. Педагог зобов'язаний прагнути до втілення в собі людського ідеалу» [3, с. 23]. Треба чітко розуміти, що вища педагогічна школа України готує інтелект нашої країни, її науково-дослідницький потенціал, високоосвічених та висококваліфікованих викладачів. Але, на жаль, сьогодні в нашому суспільстві відбуваються досить негативні процеси, які торкнулися усіх сфер суспільного життя і безпосередньо освіти. Тож на сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні підготовка майбутніх викладачів вищої школи та формування їх педагогічної свідомості належить до найактуальніших проблем. Важко не погодитись з визначенням: «Учитель створює націю». Це неспростовний факт. Від якісної підготовки майбутніх викладачів у вищій школі значною мірою залежить і майбутнє нашої держави. У зв'язку з цим постає питання про необхідність реформування не тільки системи освіти, але і системи підготовки викладачів. Сьогодні в нашій державі стрімко відбуваються соціально-економічні та політичні зміни, гуманізація та демократизація суспільства, що вимагає від нашої вітчизняної науки і нових цілей освіти, і нового змісту освітніх програм, і оновлення технологій навчання та виховання. Викладачі вищих навчальних закладів повинні становити собою духовний, інтелектуальний та економічний потенціал нашої країни.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Але на превеликий жаль, на межі XX-XXI століть майже у всіх розвинутих країнах світу, особливо які мають сталі системи освіти спостерігається незадоволення сучасною освітою. Особливі претензії до загальноосвітніх шкіл, бо саме тут спостерігається моральне зниження рівня якості освіти, падіння моральності випускників, їх небажання до самостійності та продовження навчання у вищих учбових закладах. Але не можна обійти і вищу школу, яка акцентує увагу на професійній підготовці студентів і не завжди

підкується про їх загальнокультурний розвиток. І, як наслідок, пасивність випускників, безвідповідальність, низький рівень професійної мотивації.

Звернення до проблем освіти відповідає потребам сучасної освіти у підготовці майбутніх викладачів вищих шкіл. Це вимагає поглибленого дослідження проблем магістратури та аспірантури, які готують майбутніх викладачів вищих шкіл як інтелектуальну та наукову еліту нашої країни.

Прийняті світовою педагогічною спільнотою ідеї освіти для сталого розвитку суспільства і особистості дозволяють нам по-новому подивитись на місце вищої освіти у цьому процесі та на її специфіку. У докладі Міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта прихований скарб», яке було представлено ЮНЕСКО у 1996 році зазначається, що « всі повинні бути всеозброєні, щоб побороти основні протиріччя, які, не будучи новими, стануть головними проблемами XXI століття»[2, с. 9].

На сьогоднішній день дуже актуально стоїть питання про всесвітню кризу освіти. Кризовий стан вітчизняної освіти відмічено й проаналізовано в працях багатьох сучасних дослідників у галузі соціальної філософії та філософії освіти: В. Андрущенко, О. Базалука, А. Бичко, В. Беха, А. Бойко, В. Вашкевича, Л. Горбунової, Д. Дзвінчука, І. Добронравової, Т. Жижко, С. Клепка, В. Кізими, К. Корсака, М. Култаєвої, В. Лутая, М. Михайлова, В. Муляра, М. Романенка, І. Передборської, В. Шевченка й ін.

Занепокоєний даною проблемою і Б. Гершунський, який у своїй роботі зазначає, що головною причиною катастрофічних девальвацій моральних, духовних цінностей цивілізації, і все більш очевидних світоглядних кутів наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. є системна криза, яка охопила три найважливіші сфери духовного життя суспільства - науку, релігію та освіту [1, с. 86].

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – проаналізувати проблеми підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл в сучасній вітчизняній літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання духовності на сьогоднішній день є особливо стратегічним для всього людства, з позиції необхідності його виживання, бо від розуміння духовності залежить те, якою буде людина та людське суспільство.

На думку В. Шукшунова та В. Взятишева навчання знанням та основам наук, вочевидь, вичерпало себе та завело педагогіку у безвихідь. Сьогодні у процесі навчання необхідно формувати здібності та навчати узагальненим засобам діяльності. Необхідно навчати студентів не знанням і дисциплінам, а розумовій діяльності [7, с. 8]. Не можна не погодитись з думкою даних авторів і щодо причин кризи освіти, яка полягає в спрямованості на минуле, на те, що вже досягнуто людством, в той час, коли треба надавати перевагу інноваційному навчанню, за яким майбутнє.

Ми вважаємо, що одним із важкопереборюваних аспектів кризи, як нашої вітчизняної освіти, так і кризи освіти зарубіжних країн, є криза педагогічної свідомості. Ми спостерігаємо її багаточисельні та помітні прояви. Депресивна свідомість, розповсюдження корупційної поведінки, заангажованість суспільства, – все це стало звичним явищем у сучасній освітній реальності. Для вирішення проблеми кризи педагогічної свідомості необхідно, перш за все, з'ясувати її причини.

Економічна нестабільність, кризові ситуації, інформаційний хаос – все це має неабиякий вплив на формування у молоді духовної, моральної, гуманістичної, а у майбутніх викладачів вищих шкіл ще й педагогічної свідомості.

Важливу допомогу з питань проблем формування педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи надало визначення робіт: Т. Боровкіної, В. Ісаєва, М.Ситникової, О. Цокур, Г. Баубекової, З. Єсаревої, А. Бусигіной, В. Бабаскін, Н. Костіна, О. Коренькова, А. Деркач; філософськими аспектами проблеми формування педагогічної свідомості займалися: Н. Крицька, В. Демічев, Л. Беляєва; шляхи формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів розглядали: Г. Акопов, Д. Ронзін, О. Тихомирова; на психологічному рівні проблему педагогічної свідомості, її зміст, структуру, функції розглядали: С. Рубінштейн, Б. Братусь, Н. Русіна, Л. Шумська, Є. Ісаєв, С. Смірнов, П. Підкасистий, Н. Ісаєва; теоретико-методологічні аспекти педагогічної свідомості виявляли: І. Лернер, В. Краєвський, В. Ретюнський, В. Сластьонін, Д. Яковлева та інші.

Сучасне суспільне життя щодня зазнає великих змін. Зміни, які відбуваються в політиці нашої країни, її економіці та культурі, не можуть не впливати на стрімку зміну одних людських цінностей на інші. В результаті цього відбуваються зміни в свідомості як суспільства в цілому, так і в свідомості майбутніх викладачів вищої школи. Не останню роль у занепаді духовно-моральних, естетичних, гуманістичних цінностей суспільства відіграють засоби масової інформації, які, на наш погляд, іноді завдають великої і непоправної шкоди духовній та гуманній свідомості молодого покоління.

Як бачимо, без сумніву, в нашій вітчизняній освіті є досить багато проблем і питань, на які науковці ще шукають відповіді. В дослідженні освітянських проблем, з'ясуванні та вирішенні педагогічних питань, саме освіта може і повинна відіграти значну роль. Тому в сучасних умовах для вирішення болючих освітніх проблем сьогодні великого значення набуває розвиток системи підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл і формування їх педагогічної свідомості. Цей процес повинен бути спрямований на реалізацію нових методологічних підходів, концептуальних ідей, актуальних та перспективних запитів суспільства, вищих учбових закладів, самих викладачів та запитів держави в цілому. Ситуація, яка склалася в освітній сфері потребує сучасних підходів до розробки нової структури спеціальної психолого-педагогічної підготовки як майбутніх, так і дійсних викладачів вищих шкіл. Значні зміни у підходах до освіти, які сьогодні мають місце в освітянській галузі, повністю змінюють і підходи до підготовки викладачів вищих шкіл. Їх психологія, менталітет, педагогічна свідомість та сама підготовка будуть теж змінюватися у відповідності з перевтіленням.

Це підтверджується дослідженнями О. Абдуліної, В. Адольф, В. Бабкіної, С. Григор'євої, Л. Єгорової, В. Загв'язинського, В. Журавльова, В. Ковальової, С. Ключникової, І. Огороднікова, В. Рогинського, С. Савончика, В. Сластьоніна, Ю. Штеймсапира, Ю. Янковського та інших.

Незважаючи на значну кількість наукових праць і досліджень, проблема підготовки майбутніх викладачів вищої школи і досі залишається у нашій вітчизняній науці відкритою. Необхідність у з'ясуванні даної проблеми у науковому розумінні, а також прагнення знайти шляхи та методи рішення вказаної проблеми і є відкритим актуальним питанням освіти на сучасному етапі.

Вчені Б. Ананьєв, А. Дмитрієв, З. Єсарева, І. Кон, Ю. Кулюткіна, В. Лісовський, В. Сластьонін, В. Якунін вивчали особистість студента з соціально-психологічної та психолого-педагогічної позиції. За їх твердженням, студентський період навчання є найбільш активним у розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення та стабілізації характеру, перетворення мотивації та системи ціннісних орієнтацій, формування спеціальних здібностей. Студентський вік – це період формування педагогічної свідомості студентів, як майбутніх викладачів вищих шкіл.

В. Сенашенко, Л. Казарин, В. Кузнецова, Н. Сенаторова вважають, що на шляху становлення особистості викладача вищої школи існує декілька етапів вищої освіти. [4].

1. Етап вищої професійної освіти. Процес пристосування особистості до всесвітнього процесу вищого навчального закладу, активного засвоєння норм, цінностей, особливостей педагогічної професії, придбання вмінь та навичок майбутньої педагогічної діяльності.

2. Етап магістратури. Структура та зміст магістерської підготовки можуть слугувати гарним фундаментом підготовки викладачів вищої школи в рамках магістратури. На сучасному етапі розвитку магістратури в системі багаторівневої освіти, здійснюються пошуки національної моделі освіти, яка б дозволила Україні увійти до єдиного міжнародного освітнього простору, зберігши вітчизняні традиції.

3. Етап аспірантури. Аспірантура покликана вирішувати завдання викладачів вищої школи на основі науково-предметної, психолого-педагогічної та культурно-просвітницької підготовки. Не можна не погодитись з думкою вищезгаданих авторів, що аспірантами стають лише ті, хто виявив навички творчої праці, має здібність до самоосвіти та схильність до науково-дослідницької роботи.

4. Післявузівський етап. Головним завданням даного етапу є покращення практичної та теоретичної підготовки випускників вищих навчальних закладів, підвищення професійного рівня та ступеня їх готовності до самостійної педагогічної діяльності.

5. Перші кроки самостійної діяльності викладача вищої школи. «Молодий спеціаліст, вступаючи в педагогічну діяльність, потрапляє в нове для нього соціальне та професійне середовище, у нові режими розумових навантажень, в нову сферу відношень та взаємодій. Починаючий викладач змушений мобілізувати волю, енергію, фізичну силу, стримувати емоції. При цьому формуються нові схильності, переконання, знання, вміння, навички та звички адекватної поведінки» [6, с. 272].

Сучасний розвиток педагогічної освіти в Україні визначається шляхом порівняльного аналізу майбутніх викладачів вищих шкіл як в галузі вітчизняної так і в галузі зарубіжної освіти. Особливо велике значення має вивчення сучасних процесів розвитку підготовки майбутніх викладачів на Європейському континенті.

Останнім часом значно посилюється інтерес зарубіжних учених до проблеми підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл. Так проблему створення та становлення системи підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл порушували Г. Лівесі, В. Доган, Р. Сторра, М. Фількельштейн. У роботах М. Гільдебрандта, С. Кегеля, М. Коллінза, К. Фельдмана, Т. Шермана детально

розглянуті характеристики, які визначають успішність освітньої діяльності викладача вищої школи. Різноманітні аспекти педагогічної підготовки викладачів вищих шкіл Сполучених Штатів Америки отримали всебічний розгляд у роботах Р. Бойса, В. Вільсона, Дж. Гаффа, П. Дресселя, В. Маккічі, Р. Менгесса, П. Селдіна, К. Ебла. А в працях провідних британських науковців: Р. Болам (R. Bolam), Дж. Мак. Бит (J. McBeat), Д. Гопкінс (D. Hopkins), Л. Грей (L. Grey), Е. Джеймс (E. James), А. Мак. Махон (A. McMahon), Дж. Робінсон (J. Robinson), М. Соулсбі (M. Soulsby), П. Уелш (P. Welsh) та інших порушувались проблеми змісту педагогічної підготовки майбутніх викладачів з питання організації освітнього процесу у вищих школах.

Порівняльні дослідження з питань підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл в різних країнах світу допомагають виявляти проблеми та зміни, що відбуваються в українській педагогічній освіті, а також дають можливість творчого використання досвіду підготовки майбутніх викладачів вищих шкіл, що сприятиме вдосконаленню та покращенню української педагогічної освіти загалом.

Так, приміром, вимоги до випускників магістратури європейських вищих навчальних закладів сформовані у двох документах у «Європейській системі кваліфікацій» (European Qualification Framework) та «Дублінських дескрипторах» (Dublin Descriptors). У відповідності з «Дублінськими дескрипторами» випускники магістратури повинні відповідати наступним вимогам:

- застосовувати знання та розуміння того, що отримано під час навчання при рішенні нових нестандартних проблем;

- володіти комунікативними здібностями;

- мати навички, які дозволяють продовжувати освіту.

Відносно «Європейській системі кваліфікацій» випускники повинні вміти:

- використовувати теоретичні та практичні знання для розвитку оригінальних ідей;

- досліджувати стан проблем шляхом інтегрування знань з нових областей та знаходити рішення в умовах неповної та обмеженої інформації;

- демонструвати лідерство та інновації в роботі;

- демонструвати здатність до оперативної взаємодії в складних ситуаціях;

- нести соціальну, наукову та етичну відповідальність, яка виникає у роботі.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що на шляху реалізації ідеї ефективної підготовки викладачів вищих шкіл в українській магістратурі та аспірантурі існує декілька проблем:

- між випереджаючим характером освіти, що передбачає формування педагогічної діяльності викладача вищої школи та нормативними підходами в навчанні, які не забезпечують її цілеспрямованого формування;

- вимогами до освіти як основи становлення розвиваючого способу життя людини та відсутністю гуманітарних технологій, які сприяють необхідним особистісним та професійним перебудовам майбутніх викладачів;

- між організаційними умовами підготовки викладачів вищих шкіл та відсутністю позитивного ефекту внаслідок традиційних підходів; недостатнім орієнтуванням програм на компетентнісний формат підготовки майбутніх викладачів; а також відсутністю погодженості окремих підструктур вищих учбових закладів у процесі управління якістю підготовки викладачів вищих шкіл;

- між тенденцією до масовізації підготовки викладачів вищих шкіл та підвищенням вимог до їх якості;

• між декларованою єдністю освітнього та дослідницького компонентів аспірантської програми та її фактичною цілеспрямованістю виключно на підготовку та захист дисертації у відповідний термін. Таким чином, складається ситуація, при якій скорочується число викладачів, які мають відповідну педагогічну освіту та постійно підвищуються вимоги до якості підготовки професорсько-викладацького складу.

Велика кількість випускників вищих учбових закладів в рамках магістратури та аспірантури наголошують на відсутності сучасних учбово-методичних комплексів дисциплін, у тому числі електронних (90%); недостатнє використання технічних засобів навчання (перш за все комп'ютерних, можливостей Інтернет) - 84,6%, а також інтерактивних технологій (66,8%) [5, с. 3].

Отже, можна стверджувати, що лише невелика кількість випускників аспірантури та магістратури готові використовувати в освітній діяльності сучасні технології, що дасть можливість на практиці, а не декларативно, реалізувати інноваційну модель освіти, ефективно функціонувати в умовах, які постійно змінюються [5, с. 3].

Викладачі вищих учбових закладів виконують найголовнішу функцію в суспільстві, але в той же час вони знаходяться у надзвичайно скрутному матеріальному становищі, що і має відбиток на якості виконання ними основних функцій. Невирішеність у найближчий час цієї проблеми призведе до зниження престижності та авторитету викладацької професії, не тільки в очах самих педагогів, але й молоді, яка не матиме бажання пов'язувати своє майбутнє з професією викладача.

Література

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. — М. : Совершенство, 1998. — 608 с.
2. Концепція національного виховання : схвалена Всеукр. педагогічною радою працівників освіти, 30 червня 1994 р. // Рідна школа. — 1995. — № 6. — С. 18 — 25.
3. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. — Издательство ЮНЕСКО, 1996. — 31 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
4. Сенашенко В. О подготовке педагогических кадров в магистратуре / Сенашенко В., Казарин Л., Кузнецова В., Сенаторова Н. // Высшее образование в России. — 1996. — № 3. — С. 25 — 33.
5. Сорокопуд Ю.В. Развитие системы подготовки преподавателей высшей школы : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Ю.В. Сорокопуд. — М., 2012. — 44 с.
6. Фролов А.Г. Адаптация преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе / Фролов А.Г., Хомочкина С.А., Матушанский Г.У. // Education Technology & Society. — 2006. — № 9 (2). — С. 265 — 276.
7. Шукшунов В. Е., Взятыхшев В. Ф., Ромашова Л. И. Взгляд в XXI век / Шукшунов В. Е., Взятыхшев В. Ф., Ромашова Л. И. // Высшее образование в России. — 1993. — № 4. — С. 55 — 68.
8. Шукшунов В. Е. Через развитие образования - к новой России. / Шукшунов В. Е., Взятыхшев В. Ф., Ромашова Л. И. — М., 1993. — 16 с.

Бурова Е.

асистент кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Слабоуз В.

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

УДК [373.5.016 +378.147] : 80

ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх філологів до професійної діяльності. Розкрито проблему взаємодії загальноосвітніх закладів нового типу та вищих педагогічних навчальних закладів. Зазначено ефективність спільної роботи учителів і викладачів у напрямку підготовки майбутніх учителів-філологів. З'ясовано сутність ключових дефініцій “гімназія” та “лицей”. Висвітлено форми взаємодії, які пояснюють неперервний зв'язок між навчальним загальноосвітнім закладом і подальшим профільним навчанням у вищому педагогічному навчальному закладі.

Ключові слова: *лицей, гімназія, взаємодія, учитель, учень, підготовка, філолог, професійна діяльність.*

Бурова Э.

ассистент кафедры украинского языка и литературы ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

Слабоуз В.

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

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме подготовки будущих филологов к профессиональной деятельности. Раскрыта проблема взаимодействия общеобразовательных учреждений нового типа и высших педагогических учебных заведений. Указана эффективность совместной работы учителей и преподавателей при подготовке будущих учителей-филологов. Выяснена сущность ключевых дефиниций “гимназия” и “лицей”. Освещены формы взаимодействия объясняющие непрерывную связь между учебным общеобразовательным учреждением и последующим профильным обучением в высшем педагогическом учебном заведении.

Ключевые слова: *лицей, гимназия, взаимодействие, учитель, ученик, подготовка, филолог, профессиональная деятельность.*

Burova E.

assistant of the Department of the Ukrainian language and literature of SHEI „Donbas State Pedagogical University“

Slabouz V.

senior Teacher of the Chair of Foreign Languages of SHEI „Donbas State Pedagogical University“

ON THE PROBLEM OF PREPARATION OF FUTURE PHILOLOGISTS TO THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article is devoted to the problem of future philologists to their professional activity. The problem of the interaction of secondary comprehensive institutions of a new type and higher educational institutions is disclosed. The efficiency of cooperation of teachers and lecturers while preparing future teachers-philologists is pointed out. The essence of the key definitions of “classical school” and “lyceum” is clarified. The forms of the interaction that explain the persistent connection between secondary comprehensive institutions and the further profile learning at higher educational institutions are covered.

Key words: *lyceum, classical school, interaction, teacher, pupil, preparation of philologists, professional activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Кризові явища в суспільстві в 90-их рр. ХХ ст. негативно вплинули на процеси формування особистості. Значно зросла злочинність, у молоді все частіше стали проявлятися негативні якості: аморальність, жорстокість, світоглядна індиферентність, зневага до загальнолюдських моральних цінностей, але попри складні соціально-економічні умови, вдалося зберегти й суттєво реформувати середню ланку системи освіти. Змінювався час і цінності навчання, відроджувалися ліцеї та гімназії, історія становлення яких сягає в минулі тисячоліття. Разом із державними загальноосвітніми школами відкривалися новітні приватні навчальні заклади освіти, зі своїми навчальними програмами, планами, формами та методами навчання й виховання. Помітне місце серед них посідали навчальні заклади нового типу – “гімназія”, “ліцей”.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Комплекс проблем стосовно оновлення змісту освіти, удосконалення організації навчально-виховного і розвивального процесу діяльності шкіл нового типу відбито в працях В. Алфімова, І. Беха, І. Зязюна, В. Паламарчука, М. Палтишева, Т. Пінчук, Г. Сазоненко, Б. Чижевського та ін. Обґрунтовано концептуальні основи та перспективи піднесення значення навчальних закладів нового типу, які розглядалися в працях В. Алфімова, О. Борисова, М. Босенко, О. Остапчука, В. Хайруліної. Так, визначними фахівцями в галузі мовознавства та методики викладання української мови в загальноосвітній та вищій школі є О. Біляєв, М. Вашуленко, С. Караман, І. Олійник, М. Пентилюк, М. Плющ та інші, які підкреслюють актуальність проблеми.

Виклад основного матеріалу. Появу навчальних закладів нового типу в Україні на межі 80-90-их років ХХ століття було сприйнято як спосіб виходу освіти із кризи, у якій вона опинилась. Змінювалися стереотипи та бачення вчителів щодо покращення освітньої галузі знань. Тогочасним вирішенням цього питання стало відкриття на теренах України при ЗОШ і ВПНЗ ліцеїв та гімназій. Пізніше для унормування становища в середній освіті було прийнято Закон України “Про

загальну середню освіту” № 651-XIV від 13 травня 1999 р., який чітко “прописав” усі норми загальної середньої освіти. Згідно цього закону гімназія – загальноосвітній заклад II-III ступенів із поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю; ліцей – загальноосвітній навчальний заклад II-III ступенів із профільним навчанням і допрофесійною підготовкою [3, с. 6-31].

Формування цілей статті. Мета статті – розкрити основні питання щодо формування профільної підготовки майбутніх філологів до професійної діяльності у процесі взаємодії вищого педагогічного навчального закладу та закладів освіти нового типу.

Так, у сучасних умовах на базі Тернопільського, Дрогобицького, Івано-Франківського, Ізмаїльського, Луцького, Слов’янського, Херсонського, Одеського педагогічних інститутів відроджувалися ліцеї та гімназії. Їх призначення – сприяти формуванню у національній інтелігенції раціональної організації навчально-дослідницької діяльності, застосуванню нових педагогічних та інформаційних технологій у поєднанні з широкою самостійністю у виборі змісту й методів навчання, які мали забезпечити високий рівень інтелектуального розвитку та естетичного виховання майбутнього філолога [5, с. 138; 8, с. 78].

Саме для учнів з великим потенціалом до вивчення мов відкривалися ліцеї та гімназії у яких на відміну від загальноосвітніх шкіл була помітна різниця у профільному навчанні й програмному забезпеченні матеріалу, завдяки чому формувалась цілеспрямована особистість майбутнього вчителя-філолога. У таких закладах освіти на уроках використовувалися інноваційні методи навчання. Якщо в загальноосвітній школі вчитель показував та роз’яснював навчальний матеріал, то у ліцеї учні самостійно опрацьовували завдання намагаючись зробити нові відкриття з цієї теми. У класах з поглибленим вивченням української мови учні самі працювали над створенням наочних посібників, схем, таблиць, карток [6, с. 71]. Однак, учні інколи у вирішенні цього завдання потребували науково-методичної літератури та методичних порад викладачів ВПНЗ, які працювали в гімназіях та ліцеях за сумісництвом.

Отже, в основу взаємодії діяльності “ВПНЗ – ліцей” було покладено принципи гуманізації, співробітництва, співтворчості вчителя-дослідника й ліцеїста, де діяльність педагогічного колективу було спрямовано на формування творчої особистості, прагнення до самоосвіти й самовдосконалення у вибраному профілі навчання. У складі навчально-наукового виробничого комплексу ліцеям було відведено особливу організаційну модель управління навчально-виховним процесом і накопичення значного практичного досвіду з проблем профільної підготовки учнівської молоді.

Учителі гімназії № 32 м. Полтави та науковці Полтавського державного педагогічного інституту у тісній взаємодії розпочали “експериментально-дослідницьку роботу школи нового типу” з метою досягнення нових рубежів у навчальній роботі.

Перед школою-гімназією постала низка завдань із загальноосвітньої підготовки обдарованих дітей, поглибленого навчання іноземної мови. Між школою-гімназією і Полтавським державним педагогічним інститутом було укладено договір, за яким школа стала творчою лабораторією, у якій розробляли та впроваджували новітні форми та зміст навчання, зокрема, опрацьовували методичне забезпечення для підготовки майбутніх філологів до педагогічної діяльності [9, с. 100]. Основні напрями роботи таких освітніх

закладів було окреслено тимчасовим Положенням про ліцеї (1992 р.). Цей документ фактично визначив як загальну, так і практичну мету сучасного ліцею – забезпечити здобуття освіти понад державний мінімум та здійснювати науково-практичну підготовку обдарованих і здібних дітей [10, с. 10-24]. Водночас це Положення передбачало розміщення ліцею при вищому навчальному закладі, вважалося, що реалізація цієї можливості допоможе розв'язати проблему подальшого успішного вступу до ВНЗ учнів-ліцеїстів, учнів-гімназистів, на відміну від випускників загальноосвітньої школи.

Дуже швидко зростала кількість навчальних закладів нового типу. У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”) було визнано наявність ліцеїв серед типів загальноосвітніх шкіл. Цією програмою ліцеї було проголошено школою нового типу. Педагогічні колективи багатьох ВПНЗ постійно займалися пошуком інноваційних форм залучення найбільш здібної молоді на навчання до педагогічних інститутів. Головна мета перебудови вищої педагогічної школи – плідний взаємозв'язок між вищим педагогічним навчальним закладом та загальноосвітньою школою. Лише спільними зусиллями ЗОШ та ВПНЗ можна було виявити учнів, які дійсно мають “природжений хист до роботи з дітьми, спроможні в майбутньому віддавати їм своє серце” [7, с. 10].

Досвід взаємодії ліцеїв та гімназій з вищими педагогічними навчальними закладами свідчить про ефективність діяльності навчальних закладів з формування творчої, інтелектуальної еліти суспільства. Так, професорсько-викладацький склад ВНЗ надавав допомогу у створенні навчальних програм і методичних посібників, розробці завдань для вступу до ВПНЗ. Тим часом учителі з української мови разом з учнями ліцею приймали активну участь у науково-практичній конференції, що проходила в Полтавському державному педагогічному інституті [9, с. 103-105]. Участь викладачів (учителів), студентів (учнів) у науково-практичних конференціях, конкурсах наукових робіт, олімпіадах підвищувала практичне значення професії філолога.

Значну увагу педагогічним основам організації навчально-виховного комплексу “ліцей-університет” приділяв доктор педагогічних наук, професор, директор ліцею при Донецькому державному університеті В. Алфімов [1]. Завдяки викладачам Донецького національного університету, які керували науково-дослідницькою діяльністю, виховували людину-науковця, людину-інтелектуала, людину-фахівця, він розкривав педагогічні теорії інтелектуального розвитку учнівської молоді. Ліцей було включено у структуру університету, яку було об'єднано не лише численними науковими проблемами, матеріальною й фінансовою підтримкою, а й був навчальним, науковим, виховним і методичним центром у формуванні творчої особистості старшокласника.

Особливу увагу заслуговують інноваційні зміни у процесі взаємодії педагогічних установ “ВПНЗ – ліцей”, які відповідали вимогам розвитку освіти загальноосвітньої та вищої школи. Так, наприклад, ліцей, структурний підрозділ при Слов'янському державному педагогічному інституті, готував ліцеїста до подальшого навчання в ньому, постійно розвивав здібності обдарованої молоді, націлював на сумісну творчу діяльність, наступність у подальшому профільному спрямуванні [4, с. 84]. Керівний склад ліцею, директор, учителі брали участь у засіданнях ректорату та Вченої ради інституту, де обговорювалися питання підготовки навчальних планів та програм з урахуванням подальшого профілю навчання. Педагогічний колектив інституту й ліцею був орієнтований на

розв'язання актуальних психолого-педагогічних проблем формування творчої особистості, які націлювали на подальшу науково-дослідну діяльність у вищому педагогічному навчальному закладі. В ліцеї працювало багато викладачів за сумісництвом, які володіли сучасним навчально-методичним оснащенням, методами та прийомами навчання, досвідом роботи, авторськими програмами та методичними рекомендаціями. Взаємодія ВПНЗ і ЗОШ випромінювала безмежний науковий та педагогічний потенціал: учителі-методисти, учителі-лауреати, доценти та професори університету, високий професіоналізм яких сприяв перетворенню науки в максимально нову силу, яка здатна була розбудити в ліцеїстів творчі здібності [4, с. 89].

Необхідно приділити увагу аналізу та розробці навчальних програм, підручників, методичних посібників у яких би чітко висвітлювалися питання психологічних основ і загально дидактичних принципів вивчення української мови в школах різних типів. Майбутній учитель повинен володіти основами професійної майстерності, методами й прийомами навчання, які формуються в процесі вивчення усіх дисциплін у ВНЗ [6, с. 234-235].

Водночас виникали й певні труднощі у процесі взаємодії “ВПНЗ-ліцей”, коли ліцейські класи відкривалися при школі й учнів розподіляли на дві групи: “звичайні”, які займалися за програмою середньої школи, й “обдаровані” за профільними планами. У результаті такої відмінності в учнів негативно змінювався психологічний клімат, якість рівня підготовки, нагадуючи одним про їх “неповноцінність”, а іншим – про їх “феноменальність”.

У процесі дослідження встановлено, що кожний вищий педагогічний навчальний заклад із метою міцної дружньої взаємодії на базі структурного підрозділу (ліцей, гімназія) створював експериментальний майданчик, на якому перевірялися теоретичні знахідки викладачів і їх впровадження у навчально-виховний процес. Позитивного результату в підготовці спеціалістів мала довготривала угода про творчу співпрацю “ВПНЗ – ліцей” за такими формами:

- проведення профорієнтаційної роботи в ліцеї;
- призначення науковими керівниками ліцеїв провідних викладачів ВПНЗ;
- залучення викладачів ВПНЗ до читання лекцій для учителів ліцеїв;
- ознайомлення учителів ліцеїв із новими досягненнями в галузі філології;
- організація спільних науково-педагогічних досліджень;
- проведення олімпіад, науково-методичних конференцій, педагогічних читань, диспутів, нарад;
- вдосконалення навчально-матеріальної бази ліцею;
- підготовка курсових і дипломних досліджень;
- удосконалення методів та прийомів з методики викладання мови;
- організація у ВПНЗ гурткової роботи за інтересами учнів [2, с.109-110].

Висновки. Отже, обґрунтовано, що взаємодія між навчальними закладами у формуванні підготовки майбутніх філологів до професійної діяльності – важливий чинник для обох сторін: де ВПНЗ надавав закладам нового типу постійну наукову й методичну допомогу, а ліцеї та гімназії, в свою чергу, вивчали, узагальнювали й упроваджували інноваційні розробки в навчально-виховний процес. Навчальні заклади нового типу розкривали

інтелектуальні можливості учнів, націлювали їх на подальший профіль навчання, ставали основною ланкою в системі неперервної освіти. Доведено, що: сучасна підготовка майбутніх учителів не можлива без поглибленої підготовки у загальноосвітньому закладі нового типу, який готує молодь до подальшого навчання у вищому педагогічному навчальному закладі; спільна профорієнтаційна робота вчителів і викладачів навчальних закладів формує у школярів готовність до вибору майбутньої професії.

Література

1. Алфімов В.М. Педагогічні основи організації навчально–виховного процесу в ліцеї: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / Алфімов Валентин Миколайович. – К., 1997. – 357 с.
2. Гриньова М. В. Основні напрями наступності школи і педагогічного вузу / М. В. Гриньова, Ж. В. Борщ // Вища педагогічна освіта : наук.-метод. збірник. – К., 1994. – Вип. 17. – С. 107–111.
3. Закон України “Про загальну середню освіту” // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1999. – № 15. – С. 6–31.
4. Кожевников В. М. Оцінка ефективності наступності педагогічної діяльності комплексу “університет – ліцей” / В. М. Кожевников // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. – Слов’янськ : СДПУ, 2005. – Вип. XXV – С. 82–98.
5. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку [текст] / В. І. Луговий ; [за ред. акад. О. Г. Мороза] – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
6. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / за ред. М.І. Пентилюк: підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
7. Потапенко К. К. Вища педагогічна школа України: практика перебудови / К. К. Потапенко // Вища і середня педагогічна освіта: респуб. наук.-метод. збірник. – К.: Вища школа, 1991. – Вип. 15. – С. 10–14.
8. Сисоєв В. М. Ліцеї та гімназії в системі державної освіти / В. М. Сисоєв // Радянська школа. – 1991. – № 7. – С. 78–81.
9. Степаненко М. І. Педвуз-школа-гімназія: аналіз експериментально-дослідницької роботи / М. І. Степаненко, Л. А. Харченко // Вища педагогічна освіта: наук.-метод. збірник. – К. : Вища школа, 1994. – Вип. 17. – С. 100–105.
10. Тимчасове положення про ліцей // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1992. – № 14–15. – С. 10–24.

Топольник Я.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

УДК 378:004

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

У статті розглянуто аспекти проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Звертається увага на те, що розвиток сучасного суспільства неможливий без інформатизації освітнього середовища. Зазначено, що підготовка сучасного викладача у вищому навчальному закладі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій потребує вирішення низки проблем. Проаналізовано наукові праці

сучасних дослідників, в яких охарактеризовані особливості застосування ІКТ у навчальному процесі. Визначено основні переваги та недоліки використання інформаційно-комунікаційних технологій під час підготовки майбутнього викладача. Зазначено, що використання ІКТ у навчальному процесі буде сприяти досягненню основної мети модернізації освіти – поліпшенню якості професійного навчання. Відмічено, що викладачі нового покоління повинні вміти кваліфіковано вибирати і використовувати сучасні технології.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, педагогічні програмні засоби, переваги, недоліки, навчальний процес, майбутній викладач, освіта.

Топольник Я.

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

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В статье рассмотрены аспекты проблемы использования информационно-коммуникационных технологий в образовании. Отмечено, что подготовка современного преподавателя в вузе с использованием информационно-коммуникационных технологий требует решения ряда проблем. Проанализированы научные труды современных исследователей, в которых охарактеризованы особенности применения ИКТ в учебном процессе. Определены основные преимущества и недостатки использования информационно-коммуникационных технологий при подготовке будущего преподавателя. Отмечено, что преподаватели нового поколения должны уметь квалифицированно выбирать и использовать современные технологии.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, педагогические программные средства, преимущества, недостатки, учебный процесс, будущий преподаватель, образование.

Topolnik Ya.

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

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

In the article considers aspects of the problem of the use of information and communication technologies in education. It is noted that the preparation of the modern teacher in high school with use of information and communication technologies requires the solution of some problems. Scientific works of modern researchers, who described the features of the application of ICT in the learning process, are analyzed. Advantages and disadvantages of the use of information and communication technologies in the preparation of the future teacher are defined. It is noted that a new generation of teachers should be able to select a qualified and use modern technology.

Keywords: information and communication technologies, educational software, advantages, disadvantages, learning process, future teacher, education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Розвиток сучасного суспільства

неможливий без інформатизації освітнього середовища. Широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищому навчальному закладі призводить до необхідності зміни змісту, форм та методів підготовки майбутнього викладача. Реалізація здійснюється завдяки різноманітності педагогічних програмних засобів, які використовуються, застосуванню довідкових та інформаційно-пошукових систем, широких можливостей комп'ютерної техніки.

Однак система знань, навичок і вмінь стосовно роботи з апаратними та програмними засобами, орієнтованими на фахову діяльність, повинна засвоюватися майбутніми викладачами в стислі терміни навчання. Це потребує пошуку нових підходів і знаходження внутрішніх резервів для інтенсифікації процесу навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, які б ґрунтувалися на особистісно-орієнтованих концепціях підготовки фахівців. При цьому першочергового значення набувають завдання формування змісту навчальних комп'ютерних курсів відповідно до фахової спрямованості навчання, вдосконалення сучасних технологій навчання, які б забезпечували поряд із істотним підвищенням теоретичної та практичної підготовки студентів подальшу методологічну орієнтацію процесу навчання на підтримання та розвиток особистісного потенціалу кожного окремого студента.

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. Проблеми інформатизації суспільства й освіти досліджувалися в працях: Р. Герцога, А. Єршова, В. Извозчикова, С. Каракозова, Ч. Кларка, К. Коліна, М. Лапчика, В. Монахова, С. Полат, А. Ракитова, І. Роберт, Д. Севедж, О. Тихонова, В. Тихомирова, О. Уварова та ін. Теоретичні основи використання інформаційних технологій в освіті досліджували В. Биков, А. Гуржій, В. Гапон, М. Плєскач, Р. Осіпа та ін.

Висвітлення проблем, пов'язаних із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, започатковано і розвинуто в роботах А. Верлєня, Ю. Дорошенка, А. Єршова, М. Жалдака, В. Лапінського, П. Образцова, Ю. Рамського, О. Співаковського, Ю. Триуса, М. Шута та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що в педагогічній науці накопичено певний досвід дослідження проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні майбутніх педагогів, який потребує узагальнення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення основних переваг та недоліків використання інформаційно-комунікаційних технологій під час підготовки майбутнього викладача.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Підготовка сучасного викладача у вищому навчальному закладі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій потребує вирішення низки проблем: психолого-педагогічних, організаційних, навчально-методичних, технічних та ін. Впровадження ІКТ в навчальний процес вимагає створення умов для їх розробки та апробації, поєднання з традиційними технологіями викладання.

Вчені М. Жалдак, В. Лапінський, М. Шут визначають такі проблеми, які потребують розв'язання:

- розробка науково-методичного забезпечення вирішення завдань інформатизації навчально-виховного процесу;
- підготовка педагогічних кадрів до використання в навчальному процесі засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- підготовка студентів до використання сучасних засобів навчально-пізнавальної діяльності;
- матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення навчальних закладів;
- розробка методик використання сучасних інформаційних технологій навчання у навчальному процесі під час вивчення всіх без винятку навчальних предметів [5, с. 6 – 11].

Сучасна дослідниця О. Биконя вважає за необхідне вирішення наступних проблем:

- визначення мети створення і застосування у навчальному процесі комп'ютерно-орієнтованих навчально-методичних посібників у вищому навчальному закладі;
- розробка методичних прийомів поєднання індивідуальних, групових і колективних форм комп'ютерно-орієнтованого навчання;
- розробка способів використання засобів навчання, які б забезпечували активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвиток їх самостійності;
- поєднання е-навчання з традиційними (поєднання мережних і традиційних режимів роботи) методами навчання і розробку методики їх застосування; спрямованих на реалізацію ефективного моніторингу навчального процесу та організацію ефективного управління навчальним процесом;
- визначення правильних педагогічно доцільних і обґрунтованих пропорцій між комп'ютерно-орієнтованими і традиційними формами навчання;
- формулювання та перевірку психолого-педагогічних вимог до педагогічних програмних засобів на всіх етапах навчального процесу;
- розробка ефективних форм управління навчально-пізнавальною діяльністю з орієнтацією на ІКТ [1].

На думку Т. Петренка, застосування ІКТ допомагає в реалізації науково-дослідної роботи студента та орієнтує на практичну діяльність. Він зауважує, що навчальний процес із використанням комп'ютерної техніки спонукає до самостійної роботи кожного студента, створює сприятливу комунікативну ситуацію та умови для розвитку творчих здібностей особистості, мотивує та підвищує пізнавальну активність, покращує індивідуалізацію та диференціацію процесу навчання, розширює та поглиблює міжпредметні зв'язки, інтегрує знання окремих навчальних дисциплін, організовує систематичний та достовірний контроль, дозволяє уникати суб'єктивізму в оцінці рівня навчальних досягнень. Використання комп'ютерних технологій дає можливість у навчальному процесі організувати неперервність засвоєння навчального матеріалу.

У навчальній практиці більше застосовують комп'ютерні технології як допоміжний засіб навчання в комплексі з іншими засобами, що значно інтенсифікує процес навчання. Проте слід пам'ятати, що для підвищення ефективності навчального процесу сучасні технічні засоби необхідно використовувати як цілісний самостійний продукт.

Дослідник Т. Петренко вважає, що основним недоліком використання комп'ютерних технологій є зменшення безпосереднього спілкування студента з викладачем та з колективом, значні матеріальні затрати на комп'ютеризацію навчальних закладів. Непродумане застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі не поліпшує, а погіршує якість засвоєння знань. Введення ІКТ у процес навчання може ускладнити засвоєння знань, умінь та навичок, якщо буде просте механічне перенесення діючих навчальних посібників та підручників на електронні носії. Тому педагог при підготовці до проведення заняття за допомогою ІКТ повинен уміти планувати та передбачати результати навчання, моделювати навчальні ситуації, розробляти траєкторію розвитку студентів і насамперед опанувати відповідні інформаційно-комунікаційні технології [6].

А. Фоменко та О. Пометун зазначають, що використання програмних педагогічних засобів дає можливість вирішувати такі актуальні питання:

- використовувати у навчанні здобутки новітніх інформаційних технологій;
- удосконалювати навички самостійної роботи тих, хто навчається, в інформаційних базах даних, мережі Інтернет;
- інтенсифікувати освіту, поліпшити засвоєння учнями знань, зробити процес навчання цікавішим і змістовнішим.

Використання програмних педагогічних засобів в комплекті з традиційним підручником сприяє наступному:

- забезпечує особистісно орієнтований та диференційований підхід у навчанні;
- забезпечує реалізацію інтерактивного підходу (постійне спілкування з ПК, постановка запитань та отримання відповідей на них);
- підвищує пізнавальну активність тих, хто навчається, за рахунок різноманітної відео- та аудіоінформації;
- здійснює контроль завдяки тестуванню і системи запитань для самоконтролю [8, с. 28].

Дослідники Т. Гребенчук та Л. Бідоча вважають, що одна з важливих особливостей і переваг інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) порівняно з іншими навчальними засобами полягає саме в тому, що мультимедійні програми здебільшого розраховані на самостійне активне сприймання та засвоєння знань, умінь і навичок. Уже сама побудова, дидактичне спрямування та розв'язання навчальної (наукової) проблеми передбачають активну розумову діяльність тих, хто навчається. Вони можуть обирати оптимальний темп роботи з мультимедійною програмою відповідно до індивідуальних розумових, психолого-фізіологічних можливостей та інтересів; перевіряти правильність відповідей, використовувати у процесі сприймання та засвоєння знань необхідну зорово-слухову та текстову інформацію.

Серед причин, що стримують використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі, в першу чергу називаються організаційні та технічні – відсутність вільного доступу до комп'ютерного обладнання, труднощі із своєчасним ремонтом та інші.

Однак, головні проблеми – це проблеми психолого-педагогічні. Вони полягають у низькому рівні готовності керівників навчальних закладів до використання ІКТ в управлінні, відсутності науково обґрунтованої методики використання ІКТ при проведенні занять з конкретних навчальних дисциплін, недостатньої забезпеченості навчальних закладів як кількісно, так і якісно

педагогічними програмними засобами. Це частина проблем без розв'язання яких неможливо позитивно вирішити питання в цілому [3].

На думку Є. Вінниченка, до основних переваг застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі можна віднести:

- мотивація навчання;
- активізація діяльності студентів у процесі навчання;
- індивідуалізація навчання – коли програма враховує попередні відповіді на поставлені задачі, а також враховує вікові і психологічні особливості й забезпечує різні шляхи подання навчального матеріалу, рівня допомоги, необхідного для успішного засвоєння матеріалу;
- залучення до науково-дослідницької роботи;
- можливість візуалізації результатів проведеного дослідження або розв'язування задачі;
- розширення можливостей подання навчального матеріалу;
- збільшення бази навчальних задач – забезпечує збільшення кількості і введення нових типів навчальних задач, з можливістю впливати на процес розв'язку задач;
- контроль за навчальним процесом;
- зменшення рутинної роботи – комп'ютер використовується як засіб для розрахунку, який проводить рутинні проміжні розрахунки, що зменшує втомлюваність під час розв'язування задачі і збільшує час на пошук оригінальних ідей і реалізації творчих здібностей [2].

Сучасний дослідник Д. Покришень зазначає, що використання інформаційно-комунікаційних технологій повинно бути педагогічно виправдане й обґрунтоване. Хоча деякі елементи ІКТ можуть мати певні недоліки:

- збої в роботі комп'ютера – внаслідок недосконалості програмного забезпечення і незадовільного стану апаратної частини можуть видаватися повідомлення про помилки, що не мають безпосереднього відношення до розв'язування поставленої задачі;
- нестійкість до неправильних дій – неправильно введені дані або невідповідність уведених даних встановленим стандартам операційної системи можуть викликати збої в роботі програми або неправильну відповідь;
- надмірна категоричність – програма не сприймає розв'язок задачі, який не передбачений у програмному забезпеченні, нівелюється творчий підхід;
- неадекватність суджень оцінок – не враховуються попередні результати навчання;
- недостатня або надмірна допомога – підказки подаються в загальному вигляді, що не дає можливості знайти правильну відповідь, або навпаки подаються надто детально, що зменшує роль студента в пошуку розв'язку задачі [7].

Слід зазначити, що кожен програмний засіб необхідно розглядати окремо, тому що недоліки одного можуть бути відсутні в іншому.

Що стосується функції інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці магістрів, то, на думку відомого вченого Р. Гуревича, вони орієнтують студентів на: пізнання теоретичних основ сучасних інформаційних технологій, що постійно оновлюються, і широке використання засобів інформаційних технологій в освіті; концепції компетентнісного підходу, який передбачає готовність створювати і використовувати інформаційні ресурси в реальному навчальному процесі освітніх установ різних типів; особистісно орієнтоване

навчання, що реалізується створенням індивідуальних траєкторій навчання в умовах технологічного інформаційного простору з використанням інноваційних спеціалізованих середовищ; проблемні технології навчання, що сприяють розвитку готовності до науково-дослідницької діяльності, яка потребує творчого підходу щодо одержання нових результатів у галузі інформатизації навчання, інноваційних підходів, методів і продуктів [4, с. 101 – 102].

Враховуючи вищенаведене та спираючись на аналіз останніх досліджень, вважаємо за необхідне визначити основні переваги та недоліки використання інформаційно-комунікаційних технологій під час підготовки майбутнього викладача.

Основні переваги використання ІКТ:

- інтенсифікація навчального процесу;
- забезпечення особистісно орієнтованого та диференційованого підходу в навчанні;
- розширення можливостей подання навчального матеріалу та поглиблення міжпредметних зв'язків;
- організація неперервності засвоєння навчального матеріалу;
- мотивація та підвищення пізнавальної активності студентів;
- активізація самостійної роботи та розвиток творчих здібностей майбутніх викладачів;
- забезпечення реалізації науково-дослідної роботи студентів та орієнтація на практичну діяльність;
- підвищення продуктивності та результативності навчальної праці;
- організація систематичного та об'єктивного контролю за навчальним процесом ті рівнем навчальних досягнень студентів.

Основні недоліки використання ІКТ:

- низький рівень готовності викладачів та студентів до використання ІКТ в навчальному процесі;
- відсутність науково обґрунтованої методики використання ІКТ під час проведення занять з конкретних навчальних дисциплін;
- недостатня забезпеченість вищих навчальних закладів якісними ІКТ, зокрема комп'ютерною технікою та педагогічними програмними засобами;
- зменшення безпосереднього спілкування студента з викладачем та з колективом;
- непродумане застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі;
- особливості роботи ІК-техніки (збої в роботі, нестійкість до неправильних дій, недостатня або надмірна допомога та ін.).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі буде сприяти досягненню основної мети модернізації освіти – поліпшенню якості професійного навчання, збільшенню доступності освіти, забезпеченню потреб гармонійного розвитку особистості та інформаційного суспільства в цілому. Викладачі нового покоління повинні вміти кваліфіковано вибирати і використовувати ті технології, які повною мірою відповідають змісту, меті вивчення певної дисципліни, сприяють досягненню розвитку особистості. Тому необхідним вважаємо організацію підготовки студентів – майбутніх викладачів з використанням інформаційно-комунікаційних

технологій, враховуючи їх основні переваги та недоліки під час організації навчального процесу.

Перспективним вважаємо подальше вивчення особливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій на прикладах навчальних дисциплін, які є обов'язковими для вивчення студентами, які працюватимуть у вищих навчальних закладах.

Література

1. Биконя О. П. Психолого-педагогічні передумови використання комп'ютерних технологій у навчанні студентів немовних спеціальностей англійської мови за професійним спрямуванням [Електронний ресурс] / Оксана Павлівна Биконя. – Режим доступу : <http://www.stationline.org.ua/psih/88/15820-psixologo-pedagogichni-peredumovi-vikoristannya-komp-yuternix-technologij-u-navchanni-studentiv-nemovnix-specialnostej-anglijsko%D1%97-movi-za-profesijnim-spryamuvannjam.html>
2. Вінниченко Є. Ф. Розвиток творчих здібностей старшокласників у процесі навчання інформаційних технологій розв'язування математичних задач : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 : теорія та методика навчання інформатики / Євгеній Федорович Вінниченко. – К., 2006. – 234 с.
3. Гребенчук Т. О. Передумови та проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання суспільно-гуманітарних дисциплін [Електронний ресурс] / Т. О. Гребенчук, Л. М. Бідоча. – Режим доступу : http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/2/statti/grebenchyk_bidocha/grebenchyk_bidocha.htm
4. Гуревич Р. С. Інноваційні педагогічні технології в підготовці магістрів / Роман Семенович Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами : Інновації у підготовці сучасних фахівців. – 2013. – № 2. – С. 100 – 105. – Режим доступу : http://library.kpi.kharkov.ua/JUR/TPUSS%202013_2_3.pdf
5. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2004. – 182 с. – (Посібник для вчителів).
6. Петренко Т. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі студентів юридичних спеціальностей у ВНЗ [Електронний ресурс] / Т. Петренко. – Режим доступу : <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=15114&chapter=1>
7. Покришень Д. А. Програмно-педагогічне забезпечення міжпредметних зв'язків інформатики з математикою і фізикою у навчанні майбутніх інженерів : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 : теорія та методика навчання інформатики / Дмитро Анатолійович Покришень. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 240 с.
8. Фоменко А. Сучасні комп'ютерні навчальні програми з історії та підходи до їх використання на уроках / А. Фоменко, О. Пометун // Історія в школах України. – 2002. – № 3. – С. 26 – 30.

Бондаревська О.

викладач, Криворізький коледж Національного авіаційного університету,
м. Кривий Ріг, Україна

УДК 378.147

СУТНІСНЕ РОЗУМІННЯ САМОСТІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкрито сутність поняття «самостійно-пізнавальна діяльність студентів» та уточнено зміст деяких ключових категорій, що складають її структуру, зокрема, самостійна робота, навчально-пізнавальна діяльність, пізнавальна самостійність, самостійна діяльність. На основі ґрунтовного аналізу отримані результати синтезовані у власне визначення феномену «самостійно-пізнавальна діяльність».

Ключові слова: діяльність, навчальна діяльність, пізнавальна діяльність, самостійно-пізнавальна діяльність.

Бондаревская Е.

преподаватель, Криворожский колледж Национального авиационного
университета, г. Кривой Рог, Украина

СУЩНОСТНОЕ ПОНИМАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье раскрыта сущность понятия «самостоятельно-познавательная деятельность студентов» и уточнено содержание некоторых ключевых категорий, составляющих ее структуру, в частности, самостоятельная работа, учебно-познавательная деятельность, познавательная самостоятельность, самостоятельная деятельность. На основе детального анализа полученные результаты синтезированы в собственное определение феномена «самостоятельно-познавательная деятельность».

Ключевые слова: деятельность, учебная деятельность, познавательная деятельность, самостоятельно-познавательная деятельность.

Bondarevska O.

assistant, Kryvyi Rih College of National Aviation University, Kryvyi Rih, Ukraine
**ESSENTIAL UNDERSTANDING OF THE STUDENTS' INDEPENDENT COGNITIVE
ACTIVITY AS A PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEM**

The article reveals the essence of the concept of the students' independent-cognitive activity and clarify the content of some key categories, which constitute its structure, in particular, self-study, educational and cognitive activity, cognitive independence, self-activity. Based on a thorough analysis the obtained results were synthesized in our own definition of the independent-cognitive activity phenomenon.

Key words: activity, educational activity, cognitive activity, independent-cognitive activity.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Самостійно-пізнавальна діяльність студентів на протязі багатьох років була предметом досліджень таких наук як педагогіка і когнітивна психологія. Так в літературі зустрічаються такі терміни, як самостійне,

саморегульоване, самостійно контрольоване, самоорганізоване, автономне, аутодидактичне, відкрите, самовизначене та незалежне навчання. Різні визначення залишаються взаємозамінюваними для різноманітних сутностей та акцентів розгляду самостійного навчального процесу, в якому той, хто навчається «приймає істотні рішення з приводу того, що, коли, яким чином та в якій послідовності він вивчатиме, а також наскільки вагомим буде вплив, та його наслідки» [11, с. 238].

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. Феномен самостійно-пізнавальної діяльності з давніх давен викликав інтерес видатних вчених-педагогів. Я. А. Коменський у своїх працях наголошував на особливу роль самостійної роботи у навчально-пізнавальній діяльності людини. На його думку, навчання має бути таким, що у того, хто навчається «відкриваються очі для добровільного й самостійного пізнання предметів із інших» [4, с. 124]. Вільна педагогіка Ж.-Ж. Руссо передбачала розвиток самостійної пізнавальності того, хто навчається. І. Г. Песталоцці вказував на нерозривний зв'язок самостійної роботи з практичною діяльністю та підкреслював необхідність розвитку прагнення учнів досягнути самостійності через власну діяльність, що ґрунтується на усвідомленні своїх сил [9, с. 78]. А. Дістервег акцентував увагу на самостійній роботі як на принципі виховання. Він вважав, що завдяки самостійно-пізнавальній діяльності можливо отримати «...більш ясні і вірні поняття» [1, с. 182]. В своїх роботах вітчизняний педагог К. Ушинський вважав, що педагог має стимулювати зацікавленість особистості в подальшому надбанні знань. Великий внесок у розвиток ідей самостійно-пізнавальної діяльності зробили такі вчені як Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін. Особливої уваги заслуговують праці пов'язані з організацією самостійно-пізнавальної діяльності вітчизняних науковців, зокрема, В. Бебих, В. Буряк, М. Гарунов, Є. Голант, Н. Голівер, С. Заскалета, М. Князян, В. Козаков, О. Малихін, Р. Мікельсон, О. Молібог, І. Огородніков, П. Підкасистий, М. Смірнова, Г. Щукіна.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Зважаючи на аналіз вище згаданих наукових праць необхідно відмітити, що не існує єдиної спільної думки щодо визначення поняття самостійно-пізнавальної діяльності, тому мета цієї статті полягає в тому, щоб розкрити та проаналізувати феномен самостійно-пізнавальної діяльності студентів з психолого-педагогічної точки зору.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відповідно до вимог Болонського процесу, самостійна робота – це «основний засіб засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, без участі викладача» [6, с. 320]. Активне наукове обговорення феномена самостійно-пізнавальної діяльності студентів почалося на початку сімдесятих років, як відмова від біхевіористської моделі та одночасне звернення до когнітивного та соціально-когнітивного підходів [11]. В даній статті спочатку розглянемо сутність поняття «навчально-пізнавальна діяльність студентів» через послідовне розкриття змісту вихідних дефініцій, таких як «діяльність», «навчальна діяльність», «пізнавальна діяльність».

У «Новітньому психолого-педагогічному словнику» діяльність тлумачиться як процес активної взаємодії суб'єкта з об'єктом, під час якого суб'єкт задовольняє будь-які свої потреби, досягає мети [8]. Активність людини, в якій вона сама вбачає сенс, і є діяльністю. Людська діяльність передбачає свідомість особистості (на відміну від поведінки). З філософської точки зору, діяльність являє собою специфічну людську форму активного ставлення до оточуючого світу. У психологічній й педагогічній науці, де увага зосереджується не на самій діяльності, а на процесі, який визначає не лише якості й властивості людини, а й особливості їх формування, діяльність людини передбачає визначене протиставлення суб'єкта й об'єкта діяльності: людина виконує дії над об'єктом діяльності як над матеріалом, котрий повинен набути нової форми й нових властивостей, перетворитися з матеріалу у предмет і продукт діяльності.

З точки зору психології, діяльність має певну структуру, до якої входять потреба, мотив, мета, дії, операції та результат. Характеристику компонентів структури діяльності необхідно починати з потреби. Саме потреба в діяльності відображає такий стан істоти, який залежить від умов, в яких вона існує і викликає до них активність.

Активність спонукає потреба, однак, поштовхом до діяльності є мотив. Мотив спонукає до діяльності, а потреби, що з ним пов'язані, визначають спрямованість суб'єкта. Мотиви завжди пов'язані з метою, але вони не завжди ідентичні. Мета або ціль означає стан в майбутньому, який можливо змінити відносно теперішнього та варто, бажано або необхідно досягнути. З огляду на дослідження проблеми мотивів і мотивації в психології, можна стверджувати, що у розумінні цих категорій відсутня єдність. Проведений Е. Ільїним аналіз розуміння мотиву в психології дав йому змогу виокремити такі підходи до трактування цього поняття: мотив як властивість особистості, риси характеру; мотив як спонукання; мотив як намір; мотив як предмет задоволення потреби. Отже, дослідник робить висновок, що мотив слід розглядати як складне інтегральне психологічне утворення, котре включає в себе потребу, ідеальну мету, спонукання і намір [3].

Діяльність являє собою процес, який складають окремі дії. Вони, в свою чергу мають, конкретні завдання. Необхідно звернути увагу не тільки на те, що виконує дія, але й на те, яким чином вона здійснюється, тобто як проходить операція. Слово «операція» походить від латинського *operatio*, та перекладається як дія, але це слово означає сукупність дій, що спрямовані на досягнення певної мети. Якщо ми говоримо про самостійно-пізнавальну діяльність, то операція представляє собою комплекс заходів, що самостійно виконуються студентами за певним планом тазалежать від умов, в яких дана діяльність відбувається, а також спрямовані на вирішення пізнавальних завдань.

Послідовність дій завершується певним результатом, який має бути перевіреном за допомогою контролю. Оцінювання діяльності відбувається шляхом співвідношення мети, що була поставлена на початку, з отриманими результатами. Таким чином, виставляється позитивна або негативна оцінка в залежності від того, на скільки збігається результат і мета.

Окремо навчальна діяльність студентів заслуговує особливої уваги, тому що вона є важливою складовою частиною навчально-пізнавальної діяльності. Тож, в процесі навчальної діяльності всі знання, вміння та навички, що людина отримала в процесі життя, змінюються та вдосконалюються, а творчі здібності набувають

розвитку [7]. Така діяльність дозволяє студенту добре орієнтуватися в навколишньому світі, а також надає змогу задовольняти такі важливі потреби, як особистісний розвиток та інтелектуальне вдосконалення. За узагальненими визначеннями провідних вчених (П. Гальперіна, А. Маркової, Н. Тализіної, Д. Ельконіна) навчальна діяльність представляє собою таку діяльність, в процесі якої суб'єкт оволодіває узагальненими способами навчальних дій, вирішуючи навчальні завдання, які ставить викладач. Дані завдання спочатку контролюються та оцінюються зовнішньо, а згодом перевіряються суб'єктом самостійно.

Навчальна діяльність підпорядковується структурі, яка складається з мотивів навчальної діяльності, постановки навчальних завдань, власне навчальних дій, здійснення контролю та оцінки [10, с. 268]. Якщо порівняти дану структуру із структурою діяльності, що була наведена раніше, перша виглядає дещо спрощено. Згідно такої структури, головною метою навчальної діяльності є виконання навчальних завдань, в результаті вирішення яких сам суб'єкт змінюється та оволодіває визначеними способами дії, в той час коли предмети, з якими суб'єкт вступає у взаємодію не змінюються самі. Виконання окремого навчального завдання складає цілісний акт навчальної діяльності, так би мовити, її найпростішу «одиницю». Реалізація такого акту передбачає актуалізацію мотиву навчальної діяльності, постановку кінцевої мети, попередню постановку проміжних цілей і способів, здійснення контролю та оцінку результатів.

Наступна дефініція, що входить до структури навчально-пізнавальної діяльності – це пізнавальна діяльність. У «Новітньому психолого-педагогічному словнику» пізнання тлумачиться як «процес психічного відбиття, що забезпечує набуття та (у тій чи іншій мірі) засвоєння знань», це один з трьох атрибутів свідомості поряд з переживанням та ставленням людини до людини й оточуючої дійсності; «здійснюється за допомогою пізнавальних психічних процесів... метою пізнання є досягнення об'єктивної істини» [8, с. 591]. В українському педагогічному словнику пізнання трактується як процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу в свідомості людей. Відзначено, що пізнання є специфічною, вищою формою відображення, воно здатне виходити за межі наявного стану речей [2].

На думку видатної радянської вченої Г. Щукіної пізнавальна діяльність спонукає рух тих, хто навчається, від незнання до знання, від невміння до вміння, від випадкових спостережень до системи пізнання дійсності. В роботах педагога узагальнено досвід класифікації та діагностики пізнавальних інтересів, а також показана необхідність використання методик виявлення інтересів «на розтин сутності процесів їх формування, а не на просту констатацію фактів наявності чи відсутності цих інтересів» [10].

Якщо виходити з того, що пізнавальний процес – це психічний процес, за допомогою якого людина пізнає світ, то пізнавальна діяльність представляє собою процес відображення в мозку людини предметів та явищ дійсності. Вона складається із серії пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення. Відображення реальності в людській свідомості може відбуватися на рівні чуттєвого та абстрактного пізнання.

Поєднавши обидві дефініції, маємо наступне визначення для навчально-пізнавальної діяльності – це діяльність суб'єкта по оволодінню узагальненими способами навчальних дій та саморозвитку в процесі рішення навчальних

завдань, результатом якої є процес відображення в мозку людини предметів та явищ дійсності. Навчально-пізнавальна діяльність має певну структуру.

Окремо розібравши компоненти навчально-пізнавальної діяльності ми переходимо до тлумачення самостійно-пізнавальної діяльності. Тракткування «самостійності» привело дослідників до спроби відобразити в понятті «самостійна діяльність» не лише зовнішні, але й внутрішні ознаки, не просто засвоєння знань, а обов'язкове їх творче перетворення. Пізнавальна самостійність і самостійність знаходяться у відношенні частини й цілого. Самостійно-пізнавальна діяльність може виникнути в результаті внутрішнього спонукання, мотивації студентів чи стимулюватися зовнішніми вимогами, умовами, що можуть викликати позитивний або негативний ефект. Існує два види навчальної діяльності: перший розрахований на діяльність пам'яті (використання матеріалу, викладеного в підручниках та інших джерелах); другий розрахований на діяльність мислення і творчої уяви (творче перетворення засвоєних знань та набуття вмінь і навичок самостійно набувати знання).

Самостійно-пізнавальна діяльність – це, в першу чергу, самоосвіта в процесі якої формується навчальна самосвідомість. Студент стає творчою особистістю, яка чітко усвідомлює мотив, мету, способи та прийоми отримання знань. Виступаючи суб'єктом навчальної діяльності, студент самостійно займається організацією, спрямуванням та контролем процесу навчання. Самостійно-пізнавальна діяльність нерозривно пов'язана з професійною спрямованістю та значно підвищує професійні мотиви студентів.

Психологія навчання, мотивації та особистості, описує самостійно-пізнавальну діяльність як дуже складний, пізнавальний і вимогливий процес, що характеризується через динамічну взаємодію мотивації, знань і навичок. Це означає, що студент має добре організований запас знань, він готовий і в змозі самостійно і автономно планувати своє навчання, організовувати, реалізовувати, контролювати та оцінювати.

У процесі організації самостійно-пізнавальної діяльності здебільшого надаються глобальні навчальні цілі і зміст, визначаються навчальні фази, а також час та місце навчання. Але ці аспекти в рамках самостійних фаз навчання та роботи, будь то під час організованого процесу навчання (індивідуальна робота, робота в парах, робота в групах), або навчання на дому (домашні завдання, підготовка до іспитів), на індивідуальному рівні в значній мірі можуть бути визначеними самими студентами. Ступінь самовизначення, проте, завжди залежить від зовнішньої інстанції, чи то у формі попередньо структурованих і забезпечених допоміжними цілями робочих завдань в аудиторії або домашньої роботи, яка повинна бути вирішена, наприклад, за фіксованим графіком, або через послідовність представлення змісту навчання в інтерактивній навчальній програмі (лінійна, гіпертекстова або адаптована для користувача).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, за підсумками проаналізованих робіт вчених-педагогів в області самостійно-пізнавальної діяльності, та синтезу положень про структуру діяльності з точки зору психології, а також уточнення ключових дефініцій («навчальна діяльність», «пізнавальна діяльність», «самостійність»), синтезуємо результати у власне визначення поняття «самостійно-пізнавальна діяльність». Ми дотримуємось думки, що самостійно-пізнавальна діяльність представляє собою процес свідомого набуття знань особистістю, без допомоги

з боку інших, використовуючи власний досвід, в результаті якого в мозку людини відображаються предмети та явища дійсності. Різниця самостійно-пізнавальної діяльності від будь-якої іншої полягає в тому, що якщо в другій головним результатом є конкретний продукт, а зміна людини (научіння, розвиток) відбувається стихійно, то в першій головним продуктом виступає дійсний, не стихійний розвиток, зміна її суб'єкту.

Література

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 376 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 2007. – 376 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
4. Коменский Я.-А. Великая дидактика / Ян Амос Коменский // Избр. пед. соч. : в 2 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 575 с.
5. Кремень В. Г. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. Василя Григоровича Кременя; кол. авт.] – К. : Освіта, 2004. – 384 с.
6. Немов Р. С. Психология / Роберт Семенович Немов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – Кн. 2. Психология образования. – 608 с.
7. Новейший психолого-педагогический словарь / [сост. Е. Рапацевич; общ. ред. А. Астахов]. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.
8. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Иоганн Генрих Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 416 с.
9. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Людмила Дмитриевна Столяренко. – Ростов на Дону : Феникс, 2006. – 542 с.
10. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учебн. пособ. [для студентов пед. ин-тов] / Галина Ивановна Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
11. Fridrich H. F., Mandl H. (1990). Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. In : Unterrichtswissenschaft, Heft 3, S. 197-218. Weinheim, Juventa.

Лебедєва А.

кандидат педагогічних наук, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, асистент кафедри педагогіки

УДК 378:371.132

ІНТЕРАКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ В СИСТЕМІ „ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ”: АСПЕКТ ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН

У статті розкрито педагогічні умови оптимізації міжособистісних відносин інтерактивної взаємодії в системі "викладач-студент" на індивідуальних музичних заняттях у процесі підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу учнів. Акцентується увага на готовності і здатності педагога обґрунтовувати, аргументувати свої позиції, доводити правомірність тієї чи іншої точки зору, виявляти толерантність, знаходити оптимальні підходи до даного конкретного студента.

Ключові слова: *взаємодія, система «викладач-студент», міжособистісні відносини.*

Лебедева А.

кандидат педагогических наук, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, ассистент кафедры педагогики

ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ „ПРЕПОДАВАТЕЛЬ–СТУДЕНТ” : АСПЕКТ ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В статье раскрыты педагогические условия оптимизации межличностных отношений интерактивного взаимодействия в системе „преподаватель-студент” на индивидуальных музыкальных занятиях в процессе подготовки будущих учителей к развитию творческого потенциала учеников. Акцентируется внимание на готовность и способность педагога обосновываться, аргументировать свои позиции, доказывать правомерность той или другой точки зрения, проявлять толерантность, находить оптимальные подходы к данному конкретному студенту.

Ключевые слова: взаимодействие, система «преподаватель-студент», межличностные отношения.

Lebedeva A.V.

Kyiv National University named after Taras Shevchenko, PhD, Assistant professor (Pedagogy)

In the article are presented the pedagogical terms of optimization of interpersonality relations of interactive co-operation in the system «teacher – student» during individual musical lessons in the process of preparation of future teachers to a development of creative potential of students. Attention on readiness and ability of a teacher to ground and argue his positions, to prove legitimacy of one or another point of view, to show tolerance, to find optimum approaches to a given concrete student is accented.

Keywords: interaction, the system "Lecturer-student", interpersonal relationships.

Постановка проблеми. Сьогодні на соціокультурному просторі України відбуваються кардинальні зміни, котрі висувають низку важливих проблем, включаючи й психолого-педагогічні. У числі останніх – проблема оптимізації міжособистісних відносин і навчальних взаємодій у системі „учитель – учень”.

Нова суспільно-політична й економічна ситуація в країні, нові аксіологічні пріоритети формують нову ментальність у значної частини українського суспільства, насамперед його молоді. Природно, це позначається на вітчизняній педагогіці у всіх її аспектах, включаючи міжособистісні контакти й взаємодії між тими, хто вчить і кого вчать.

Які ж основні тенденції, котрі виявляються сьогодні в цій сфері? Порівняльно-співставний аналіз дослідницьких даних, що стосуються особливостей поведінки вчителів у різних ситуаціях (включаючи й так звані конфліктні ситуації), свідчить про певну зміну (причому, найчастіше стихійну зміну) поведінкових стратегій багатьох педагогів, про певні стильові метаморфози в їхній діяльності. У наявності відчутний відхід від теорії й практики педагогічного авторитаризму, від використання „силових прийомів” у виникаючих у навчальному процесі конфліктах і міжособистісних протиріччях. У сфері музичної освіти все виразніше проглядається установка на продуктивний діалог з учнями, на активізацію інтерактивних взаємин з ними. Водночас, саме у сфері музичної освіти серйозного науково-теоретичного обґрунтування

зазначені тенденції дотепер не одержали. Можливо, із цієї причини гуманістична парадигма, висунута на порядок денний відомими реформами в українському соціумі, виявилася „де-факто” недостатньо ефективною, не повною мірою реалізуючи свій потенціал. Часом формально декларується необхідність орієнтувати учнів на самоосвіту й самовиховання, на вироблення в них уміння адаптуватися до нових, незвичних умов професійної діяльності. Виразно відчувається дефіцит сучасних, теоретико-методичних обґрунтованих підходів до навчальної роботи з учнями різних ступенів і рівнів обдарованості. Не враховуються в широкій, масовій практиці викладання реальні зміни, що відбуваються сьогодні в мотиваційно-потребнісній сфері сучасної молоді, її ментальних основах, її аксіологічних пріоритетах і установках.

Перелік подібних недоліків і „вузьких місць” міг би бути продовжений. Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що все більш виразно й рельєфно вимальовується сьогодні протиріччя між життєвими й навчально-освітніми реаліями, з одного боку, і, з іншого боку, – теоретико-методичним обґрунтуванням нових, актуальних підходів і педагогічних диспозицій у роботі з учнями, насамперед, у сфері музичного виховання й освіти. Звідси – актуальність дослідження. Особливо гострою в розглянутому ракурсі є оптимізація міжособистісних, діадичних (діадичні – від лат. „días”, двоє, вдвох) відносин і взаємодій у системі „учитель – учень”. Тим часом, ці відносини у сфері навчання художньо-творчим професіям, де робота проводиться, як правило, на основі діадичних, „парних” контактів у рамках індивідуальних занять і де особистість безпосередньо, прямо взаємодіє з особистістю, винятково важливі. Тільки оптимально налагоджені міжособистісні інтерактивні відносини й взаємодії в зазначеній сфері дозволяють забезпечити продуктивне поєднання всіх сторін навчально-виховної діяльності – дидактичної, професійно-орієнтованої, предметно-практичної й інформаційно-комунікативної.

Аналіз наукової розробленості та публікацій з проблеми дослідження показав, що взаємини суб'єктів навчально-освітнього процесу розглядалися донині в основному в руслі парадигми, що домінувала в попередні десятиліття, авторитарної, командно-адміністративної педагогіки. Це мало під собою, як відомо, цілком об'єктивні підстави, детермінувалось умовами місця й часу, а тому не вимагає додаткових роз'яснень і коментарів. Причому здебільшого акцент робився на аналіз взаємин учителів із класом, із групою, з колективом учнів; акцентувався, іншими словами, соціально-педагогічний аспект проблеми. Що ж стосується діадичних, професійно-орієнтованих контактів у ході навчання, то їм приділялася значно менша увага.

При аналізі наукової розробленості проблеми варто брати до уваги й ту обставину, що при звертанні до питань міжособистісної, „парної” взаємодії (у тих рідкісних випадках, коли це мало місце в науково-педагогічних дослідженнях) не враховувалися, як правило, специфіка й типологічні особливості того або іншого виду навчальної діяльності. Водночас, останні відіграють, як відомо викладачам-практикам, досить істотну роль. Цілком виразно, приміром, вони дають про себе знати в ході занять художньо-творчою діяльністю, сама природа й творчий характер якої пропонують особливі, нестандартні форми й методи спілкування вчителя й учня. Показово, що сама термінологія, пов'язана із зазначеною проблематикою, включаючи її ключове, базове поняття „педагогічне спілкування”, стала вводиться в науково-педагогічний побут орієнтовно із середини 70-х рр. (О.

Леонтьєв, В. Кан-Калик та ін.). Надалі, однак, проблема педагогічного спілкування в різних її іпостасях стала привертати увагу все більшої кількості дослідників (Т. Люріна, Н. Молодиченко, А. Москаленко, Г. Нагорна, Г. Сагач, В. Сипченко та ін.). Принципово важливе значення мало запропоноване Б. Ломовим трактування спілкування як суб'єкт-суб'єктної взаємодії; істотну роль відіграли роботи В. Мясичева, які виявили в педагогічному спілкуванні його пізнавальний і поведінковий компоненти. Надалі з'явилася велика кількість праць, в яких аналізувалися різноманітні явища соціальної перцепції, що виникають у спілкуванні й міжособистісній комунікації (Г. Андреева, С. Дашкова та ін.); досліджувався вплив міжособистісного спілкування й взаємодії на психіку людини, її характер, світоглядні підвалини, емоційно потребнісну сферу (В. Барабанщиков, В. Кольцова, В. Семиченко та ін.).

У загальний потік досліджень проблеми; про яку мова йде, органічно вписали в останні роки роботи, проведені Л. Суховою, Б. Критським, О. Рудницькою та іншими педагогами-музикантами, якими зачіпалися питання, пов'язані так чи інакше з підвищенням ефективності навчання, зі створенням оптимального емоційного тла й професійного взаєморозуміння на музичних заняттях. У руслі цих робіт вивчалися фактори, що сприяють конструктивній взаємодії вчителя й учня в ході вирішення різноманітних художньо-творчих завдань, - або, навпаки, що перешкоджають такій взаємодії, що утрудняють її. Спираючись на фундамент праць, які мають загальнонауковий, універсальний характер (Г. Костюк, Б. Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та ін.), дослідники-музиканти ставили завданням виявлення особливого характеру міжособистісних контактів і взаємодій у рамках так званої „педагогіки мистецтва” - і в ряді випадків домагалися цілком відчутних позитивних результатів. У той же час, підкреслюючи значущість внеску фахівців у розглянуту проблематику, не можна не відзначити, що ряд її важливих аспектів дотепер фактично не зачіпався - і насамперед той, котрий стосується безпосередньої взаємодії головних „діючих осіб” сучасного (підкреслимо цей момент) навчально-освітнього й виховного процесу, - взаємодії, що детермінує певну обумовленість і зв'язок різних навчальних операцій, що виступає у вигляді інтегруючого фактора та сприяє утворенню різноманітних психолого-педагогічних структур. Про це з достатньою визначеністю свідчить думка В. Ляудіса та інших фахівців, схильних до неї, що „процес засвоєння знань учнями з'являється все ще в системі взаємодії суб'єкта з об'єктом і не розкривається як процес міжособистісної взаємодії. Тим самим, вивчення пізнавального розвитку учня відривається від вивчення його розвитку як особистості й зберігається штучний розрив між процесами засвоєння й виховання [1].

З огляду на зазначене вище можна констатувати, що й на сьогодні не висвітлений ще весь складний багатобарвний спектр міжособистісних взаємин і взаємодій між учителями і сучасною учнівською молоддю. Не виявлені вікові, характерологічні й інші аспекти цих взаємин, не проаналізовані властиві їм внутрішні протиріччя. Не розкрита сутність такого психологічно складного феномена як міжособистісна й професійна сумісність викладача і студента, що відіграє принципово важливу роль у всіх видах навчальної діяльності й особливо в „музичній педагогіці”. Не визначені завдання й функції педагога-фасилітатора (консультанта, порадирика) у ході занять художньо-творчою практикою; не уточнені педагогічні диспозиції цієї досить специфічної й не традиційної для

вітчизняної освіти роллю викладача. Є підстави стверджувати, що не дана поки що переконлива дефініція таких категорій як „суб’єкт-об’єкт-суб’єктна” взаємодія у процесі занять художньо-творчою діяльністю; бракує чіткості в розведенні на теоретичному рівні таких понять як взаєморозуміння – взаємозалежність – взаємодія, що аж ніяк не є синонімічними, як доводить повсякденна практика у вищих навчальних закладах. У більшості педагогічних досліджень контакти між суб’єктами навчально-освітнього процесу розглядаються переважно на рівні „викладач–студентський колектив”. У результаті, така форма роботи як індивідуальне заняття, коли в класі спілкуються „один на один” двоє людей, – форма, що має, як відзначалося, особливе значення в навчанні дисциплінам художньо-естетичного циклу (музика, живопис, скульптура, почасти театральне мистецтво) – ця форма не виходить фактично за рамки емпірики, не піднімається на рівень глибоких і ємних теоретичних узагальнень. (Окремі виключення у вигляді книг і статей видатних діячів мистецтва – це особливий жанр, і мова в цьому випадку не про нього) [3].

Мета статті полягає в розкритті педагогічних умов оптимізації міжособистісних відносин інтерактивної взаємодії в системі „викладач–студент” на індивідуальних музичних заняттях у процесі підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу учнів.

Виклад основного матеріалу. Нова суспільно-політична й соціокультурна ситуація, що склалася в Україні на рубежі ХХ-ХХІ століть, впливає, як показує досвід і спеціальні дослідження, на внутрішній світ сучасної молоді, впливає, одночасно, на весь комплекс взаємин між викладачем і студентом. Феноменологія сучасного юнака (юнки) ще недостатньо вивчена психолого-педагогічною наукою. Однак, є достатні підстави стверджувати, що сьогодення молода людина менш податлива на авторитарні педагогічні впливи, менш схильна до пасивного й бездоказового прийняття установок, директив і т.д. „зверху”. У порівнянні з попередніми генераціями студентської молоді, нинішнє покоління більш незалежне у своїх поглядах, позиціях, відносинах. .

Все це жадає від педагога зміни традиційних поведінкових парадигм, не тільки підштовхуючи до гуманізації й демократизації процесу навчання (що відзначається звичайно в педагогічних дослідженнях), але й пропонуючи використання в ході занять більше великої й психологічно багатой гами міжособистісних взаємозв’язків. Потрібно, зокрема, готовність і здатність педагога обґрунтовувати, аргументувати свої позиції, доводити правомірність тої чи іншої точки зору, проявляти толерантність, знаходити оптимальні підходи до даного конкретного студента. З огляду на зазначене вище накладається певний відбиток на характер взаємодій викладача і студента, найчастіше жадаючи від першого з них істотного коректування звичної манери поведінки в ході занять, більшої гнучкості й розмаїтості в доборі форм і способів навчання, припускаючи більш складне психологічне нюансування самого процесу спілкування. Структура міжособистісних діадичних відносин складна й різноманітна, вбираючи в себе різні підструктури, блоки й компоненти. Примітно, що загальнолюдські якості й властивості знаходять при цьому власне професійні функції: провести чітку межу між першими й другими в цілісному навчально-виховному процесі часом досить важко. Педагогові необхідно усвідомлювати, що його персонально-особистісні, людські „параметри” мають пряме відношення до професійної діяльності, створюючи більш-менш сприятливу основу для її проведення. Корекція

персонально-особистісних, характерологічних якостей і властивостей: робота над собою, над стилістикою своїх взаємин з оточуючими; робота з метою зробити цю стилістику більш відточеною й тонко диференційованою – принципово важлива вимога професії педагога взагалі й, зокрема, педагога-музиканта, відповідального за якість занять у класі індивідуального навчання. Індивідуальні й групові форми навчання мають свої специфічні особливості. Цілком можливо успішно проявляти себе в одному виді педагогічної діяльності (наприклад, при фронтальному спілкуванні з учнями) і менш ефективно діяти в іншому (наприклад, у ході індивідуальних занять).

Сьогодні необхідна психологізація міжособистісних взаємин, що пред'являє підвищені вимоги до викладача в рамках „суб'єкт-об'єкт-суб'єктної” взаємодії. Взаємодіючи з викладачем, студент є „водночас і суб'єктом (повноправною особистістю), і об'єктом, на який спрямовано педагогічний вплив [2, с. 313].

Взаємодія викладача і студента в умовах індивідуальної форми занять припускає персонально-орієнтований вид педагогічної діяльності. Оскільки кожен студент-музикант насамперед володіє певним природним даруванням і становить неповторну індивідуальність, суб'єкт-суб'єктні взаємодії в межах діадичного спілкування практично виключають будь-які педагогічні диспозиції, тобто схильність викладача до апріорі певних видів навчальної діяльності.

Взаємодія як спільний процес викладання й навчання актуалізує фактор міжособистісної сумісності викладача і студента. В умовах індивідуальних занять, коли взаємодіють віч-на-віч двоє партнерів, ця обставина набуває особливої значущості. Сумісність при індивідуальному навчанні музиці виражає себе: а) у гармонійному поєднанні мотиваційно-потребнісних устремлінь і якостей обох учасників навчального процесу (інтересів, смаків, потягів, аксіологічних орієнтирів та ін.); б) у збігу або близькості їх індивідуально-характерологічних параметрів (темпераментів, властивостей вищої нервової діяльності).

У різних навчально-педагогічних ситуаціях фактор міжособистісної сумісності викладача і студента може виступати або у своїх позитивних значеннях, сприяючи підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, або, навпаки, здобувати негативне значення. Звідси – більший або менший ступінь задоволеності ходом навчання в кожного із суб'єктів цього процесу.

До студентів підвищеної природної обдарованості потрібний не просто „індивідуальний підхід”: необхідна у цих випадках гнучка, мінлива в міру потреби стратегія міжособистісних зв'язків, потрібна особлива сензитивність (підвищена чутливість) у спілкуванні. Оскільки талановиті люди в силу їх природних психофізіологічних особливостей нерідко примхливі, непостійні у своїх настроях і емоційних станах, оскільки вони часом важкі в спілкуванні, безкомпромісні, схильні до негативних реакцій невротичної властивості й т.д., остільки педагог, працюючи з високообдарованим студентом, змушений проявляти максимальну чуйність і делікатність у спілкуванні, використовуючи гранично різноманітну й контрастну за своїм складом палітру міжособистісних відносин. Основна проблема полягає в тому, щоб: а) не сковуючи творчої ініціативи студента, проявів художньої інтуїції, антиципації, різних евристичних процесів, що відзначають талант у музичній діяльності; б) не створюючи серйозних і стійких конфліктних ситуацій у ході занять; в) гнучко чергуючи заохочення із критикою, варіюючи зразки педагогічної поведінки, – вирішувати одночасно й паралельно навчально-виховні завдання, підтримувати авторитет викладача, вводити

обдарованого студента в русло професіоналізму, прищеплювати йому вміння раціонально організувати свою працю.

Висновки. 1. Проблема оптимізації міжособистісних відносин і взаємодій викладача сьогодні в епіцентрі уваги української науки і практики. 2. Розгляд основних структурних компонентів, релевантних природі й характеру музичних занять, показує, що пріоритетне місце серед них (якщо мати на увазі конкретно процеси міжособистісної комунікації й спілкування) — повинне належати таким компонентам як: а) інтерактивність; б) зміна функціонально-рольових взаємодій викладача і студента, протиставлювана одномірному й обмеженому у своєму потенціалі авторитарно-настановному стилю викладання; в) принцип діалогізації навчального процесу, актуальність якого обумовлена особливими обставинами, властивим заняттям у музично-виконавських класах. На комплекс взаємин впливає також позиція, що займає педагог у зв'язку з когнітивно-пошуковими діями студента. 3. Оптимізація міжособистісних (діадичних) відносин і взаємодій у системі „викладач–студент” повинна постійно перебувати в полі зору першого з них. Ці відносини й взаємодії варто трактувати: а) як стан, характерний на даний момент; б) як процес, що вимагає постійної корекції й „виправлення” з метою попередження можливих ускладнень і труднощів; в) як об'єкт регулярних прогностичних дій педагога.

Література

1. Ляудис В.Я. Структура продуктивного педагогического взаимодействия учителя и учащихся / В. Я. Ляудис. – М. : Просвещение, 1980. – 137 с.
2. Семиченко В. А. Психология педагогической деятельности : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004 – 335 с.
3. Хазанов П. А. Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе «учитель-ученик» (на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью) / П. А. Хазанов. – М. : МГПУ, 2006. – 281 с.

Котелевцева Н.

старший викладач кафедри інженерної педагогіки та психології, Українська інженерно-педагогічна академія

УДК 811.36:008.2:378

ПРАВИЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА ІЗ ВИЗНАЧАЛЬНИХ ОЗНАК КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано наукові підходи до визначення правильності як основної якості культури мовлення. Уточнено суть понять норм літературної мови. Розкрито зміст орфоепічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних, пунктуаційних та інш. норм. Запропоновано способи підвищення мовної культури майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: *головні ознаки культури мовлення, правильність, мовні норми, комунікація, інженер-педагог, формування особистості.*

Котелевцева Н.

*старший преподаватель кафедры инженерной педагогики и психологии,
Украинская инженерно-педагогическая академия*

ПРАВИЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ПРИЗНАКОВ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

В статье проанализированы научные подходы к определению правильности как основного качества культуры речи. Уточнена суть понятий норм литературного языка. Раскрыто содержание орфоэпических, лексических, морфологических, синтаксических, стилистических, пунктуационных и проч. норм. Предложены способы повышения языковой культуры будущих инженеров-педагогов.

Ключевые слова: главные признаки культуры речи, правильность, языковые нормы, коммуникация, инженер-педагог, формирования личности.

Kotelevtseva N.

Senior Lecturer, Department of Engineering Pedagogy and Psychology Ukrainian Engineering Pedagogical Academy

CORRECTNESS AS ONE OF THE DEFINING FEATURES OF SPEECH OF FUTURE ENGINEERS-PEDAGOGUES

The scientific approaches to definition of the correctness as a basic quality of speech were analyzed in the article. The essence of the notions of literary language norms was refined. The content of pronouncing, lexical, morphological, syntactic, stylistic, punctuation and other norms were studied in the article. We also suggested the ways of improving the linguistic culture of future engineers-pedagogues.

Key words: the most important features of speech, correctness, linguistic norms, communication, engineer-pedagogues, personality formation.

Постановка проблеми. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Закон про мови, Конституція України, концепції мовної та літературної освіти ставлять перед вищою школою нові завдання, пов’язані з формуванням і духовним розвитком мовної особистості, яка прагне до самовираження і самореалізації, дбаючи про красу і функціонування мови, володіє високим рівнем комунікативних умінь і навичок, уміє вільно, відповідно до комунікативної ситуації користуватися мовними засобами.

На сьогодні проблема володіння культурним словом є вкрай актуальною і важливою для тих, хто користується словом як основним інструментом своєї професії, що стосується, в першу чергу, інженерів-педагогів, чиє мовлення є головною зброєю у професійній діяльності. Та одним із найголовніших завдань мовної освіти є володіння комунікативними якостями мовлення: правильністю і точністю, логічністю і доцільністю, чистотою і ясністю, виразністю і мовним багатством і т. ін.

У зв’язку з цим набуває актуальності питання формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців – випускників вищих навчальних закладів.

Проблема формування правильності мовлення майбутніх інженерів-педагогів не була предметом спеціального дослідження, хоча у деяких аспектах вона вивчалася у працях відомих українських науковців і методистів. Проте для сучасної вищої вона є надто важливою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні питання мовної культури завжди були в центрі уваги мовознавців, лінгвістів, методистів, письменників, поетів, педагогів. До них належать: В. Головін, Д. Ельконін, С. Єрмоленко, М. Жинкін, М. Жовтобрюх, М. Івченко, А. Коваль, Г. Костюк, Л. Мацько, В. Мельничайко, В. Русанівський, Л. Паламар, М. Пентилюк, С. Шевчук, К. Гордієнко, О. Ільченко, Б. Антоненко-Давидович, М. Рильський, П. Панч, В. Сосюра, Д. Білоус та ін.

В. М. Русанівський вважав мовну культуру надійною опорою «...у вираженні незалежної думки, розвиненості людських почуттів, у вихованні діяльного, справжнього патріотизму» [5, с. 4].

Мовлення як предмет вивчення стилістики і культури мовлення розглядали Л. Мацько, А. Леонтьєв, І. Білодід, В. Дорошевський, В. Костомаров, О. Пономарів, В. Русанівський та ін. Так, Л. Мацько виділяє у понятті «культура мовлення» стилістичну виразність, а О. Пономарів для подальшого збереження краси, багатства, милозвучності та інших високих якостей української мови подає мовностилістичні поради.

Заслугує уваги практична спрямованість діяльності педагогів О.А.Сербенської, А.О.Капелюшною, З.М.Терлака, Д.Г.Гричишина, К.Я.Климової у формуванні культури мовлення як невід'ємної складової особистості – однієї з перших ознак загальної культури людини та суспільства.

Як бачимо, питання вивчення комунікативних якостей мовлення є важливим компонентом глибокого дослідження науковців, що служить дороговказом для наполегливої і самовідданої праці студентів у засвоєнні курсу культури мовлення.

Отже, глибокий аналіз особливостей комунікативних якостей передбачає подальшу сформованість їх у мовленні майбутніх інженерів-педагогів, бо мова є критерієм освіченості, творчості та самобутності особистості.

Постановка завдання. Основним завданням вищої школи України на сучасному етапі є підготовка фахівців високого рівня – громадян, наділених почуттям обов'язку і патріотизму, демократичним світоглядом, які не тільки поважають традиції та звичаї українського народу, його культуру, бездоганно володіють державною мовою, а також прагнуть до моральної, духовної й фізичної досконалості, бажають віддано й сумлінно трудитися на благо України.

В умовах орієнтації вищої освіти на посилення зв'язку змісту навчання з обраною професією особливого значення для формування культури мовлення майбутніх інженерів-педагогів набуває вдосконалення змісту вищої освіти, спрямованого на забезпечення всебічної мовленнєвої компетенції особистості, що виявляється у виробленні умінь користуватися усною і писемною мовою та в оволодінні комунікативними ознаками мовлення.

Завдання нашого дослідження полягає у спробі з'ясувати зміст понять «правильність мовлення» і «норма», проаналізувати їх складові, подані в мовознавчих розробках фахівців і, визначивши причини низької мовної культури студентів у засвоєнні мовних норм, запропонувати оптимальні шляхи та способи їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Проаналізуємо, які комунікативні ознаки мовлення виокремлюють мовознавці, лінгвісти та методисти, а також розглянемо варіанти визначень поняття «правильність мовлення» і «норма», подамо деякі з них.

А. С. Токарська називає правильність, точність, змістовність, чистоту і багатство мовлення, логічність, послідовність, доречність, виразність, образність.

О. Є. Клещова і О. М. Кравчук виділяють такі якості мовлення: точність, логічність, чистоту, багатство, виразність і доречність.

О. В. Заболотний, В. В. Заболотний надають значення змістовності, логічній послідовності, багатству мовних засобів, виразності, точності, доречності та правильності.

Пентилюк М.І., Маруніч І.І., Гайдаєнко І.В. вважають найголовнішими ознаками культури мовлення змістовність, послідовність, правильність, точність, багатство, доречність, виразність і називають комунікативними якостями мовлення, оскільки вони виявляються під час побудови висловлювань з метою спілкування [6, с. 37-38].

Мацюк З.О., Станкевич Н.І. наводять такі якісні комунікативні ознаки як правильність, точність, логічність, змістовність, доречність, багатство, виразність, чистоту.

Брус М. П. виокремлює правильність, точність, логічність, змістовність, послідовність, доречність, виразність, образність, чистоту і багатство.

Дудик П. С. вважає, що культура висловлювання «найповніше виявляється в таких комунікативно-стилістичних якостях мовлення, як його нормативність, варіантність, правильність, точність, логічність, доречність, стислість та ін.» [2, с. 289].

За висловом Дудика П.С., «Правильність, точність і логічність мовлення становлять значну єдність, тому окремий розгляд їх дещо умовний» [2, с. 289]. А правильність мовлення вчений подає як одну з його суттєвих ознак. Це, з одного боку, повна відповідність мовлення нормам літературної мови, а з іншого – одна з основ мовленнєвої культури.

Методично прийнятним сьогодні є такий підхід: робота над підвищенням рівня мовленнєвої культури усіх носіїв мови повинна забезпечувати правильність і чистоту мовлення.

Правильність мовлення усі науковці називають однією з визначальних ознак культури мовлення.

У великому тлумачному словнику серед значень слова «правильний» є такі: «Який відповідає встановленим правилам, нормам. Безпомилковий» [1, с. 1100].

Дудик П.С. визначає, що «Основою семантики слова «правильність» є те, що позначається прикметником «правильний» – той, який відповідає тепер, чи відповідав у минулому тому, що насправді існує чи існувало» [2, с. 299].

А. С. Токарська називає правильність унормуванням мови на орфоепічному, лексичному, фразеологічному, словотворчому та стилістичному рівнях; Брус М. П. – дотриманням у конкретну історичну епоху діючих правил, за допомогою яких створені норми; Пентилюк М.І., Маруніч І.І., Гайдаєнко І.В., які не відокремлюють правильності від чистоти, – дотриманням норм літературної мови: в усному висловлюванні – орфоепічних, лексичних, фразеологічних, словотворчих, граматичних, стилістичних. У писемному – лексичних, фразеологічних, словотворчих; О. В. Заболотний, В. В. Заболотний – дотриманням орфоепічних, лексичних, фразеологічних, словотворчих, граматичних, орфографічних, пунктуаційних та стилістичних правил літературної мови.

Отже, основою правильності є грамотність, тобто дотримання загальноприйнятих літературних норм у користуванні лексичними, фонетичними, морфологічними, синтаксичними і стилістичними засобами мови. Унормованість української літературної мови – основна її ознака.

Мовознавці відмічають неоднозначність визначення терміна «норма» у науковій практиці. Відмінність у тлумаченні цього поняття залежить

Струганець Л. В. відмічає: «Сучасне визначення терміна «норма» в науковій практиці неоднозначне. Відмінність у дефініції цього поняття залежить від різних підходів до проблеми нормативності: чи з погляду загальної теорії мови, чи з погляду теорії культури мови, чи з практичних міркувань мовної культури» [8, с. 34].

Тележкіна О.О. визначає норму як «...об'єктивно вироблені, загальноновизнані й загальноприйняті мовні засоби і правила їх використання (словозміни, словотворення й утворення речень) у певний період розвитку літературної мови, що розглядаються як зразок для мовлення всіх, хто користується цією мовою» [9, с. 10].

Клещова О. Є. та Кравчук О. М. в нормі вбачають «...закріплені в практиці зразкового використання мовні варіанти, які найкраще і найповніше з числа співіснуючих виконують свою суспільну роль. Мовні варіанти вибираються ті, які зрозумілі більшості людей» [4, с. 24].

За Токарською А. С. «Мовна норма – сукупність найпридатніших (правильних, кращих) для обслуговування суспільства засобів мови, яка виникає як результат добору мовних елементів із наявних, утворюваних мовцями тепер чи взятих із запасу минулого» [10, с. 3].

Пентиліук М. І., Маруніч І. І., Гайдаєнко І. В. вказують на те, що мовні норми «...відбиті у словниках, фіксуються у вигляді усталених правил у довідниках, посібниках, підручниках» [6, с. 33], і є обов'язковим еталоном правильності літературної мови.

Пентиліук М. І. і його співавтори виокремлюють орфоепічну і граматичну правильність мовлення, підкреслюючи, що правильне мовлення передбачає користування всіма мовними правилами, уміння будувати висловлювання, що відповідає його типу і стилю.

Отже, щоб говорити та писати правильно, треба добре знати усі розділи української мови, її чинні норми, володіти якостями мовлення.

Базовою характеристикою літературної мови виступає правильність, тобто дотримання норм сучасної літературної мови. Значення і місце фонетичних норм у курсі української мови для мовної грамотності майбутніх фахівців зумовлене тією роллю, яку вона відіграє. Фонетику справедливо вважають фундаментом курсу української мови, тому що без засвоєння фонетичних особливостей українського мовлення не тільки не можна оволодіти ним, а й зрозуміти закони писемної форми мови, засвоїти орфографічні норми. Без знання фонетичного рівня мови неможливе навчання як усного, так і писемного мовлення, тобто формування навичок слухання, говоріння, читання і письма українською мовою, а також оволодіння навичками виразного мовлення. Важливість фонетичних норм полягає в оволодінні ними у повному обсязі: вивчити найголовніші правила вимови голосних, приголосних, деяких звукосполучень і окремих граматичних форм; засвоїти фонетичну організацію українського мовлення, особливості його звукового ладу, характерні умови милозвучності, естетичну роль звуків українського мовлення; розпізнавати і передавати всі фонологічні засоби мови та співвідносити їх з нормою, розрізняти та відтворювати всі звуки українського мовлення, співвідносячи їх з фонетичною системою української мови.

Лексичні норми передбачають дотримання правил слововживання, прийнятих у сучасній українській літературній мові. Вони вимагають використання слів відповідно до їх лексичного значення та не допускають

вживання жаргонних, діалектних, просторічних слів. Розуміння сутності мови залежить від засвоєння лексичних і граматичних норм.

У формуванні особистості носія мови беруть участь усі мовні засоби, у тому числі й граматичні. Традиційно вивчення граматики пов'язується з роботою над засвоєнням граматичних понять та граматичних правил, що регулюють нормативні вживання граматичних одиниць.

Стилістичні норми регулюють правильне вживання мовних засобів відповідно до мети висловлювання та мовленнєвої ситуації. Стилістична вправність студентів – необхідна умова високої культури мовлення, яка залежить від сформованості у них стилістичних норм.

Орфографічні норми регулюють написання слів (це різні види орфограм). Під орфограмою розуміють таке написання слова, яке вибирається з ряду можливих написань і відповідає орфографічному правилу. Іще орфограмою називають контрольний момент у слові.

Пунктуаційні норми регулюють вживання розділових знаків, з допомогою яких позначають інтонаційне членування тексту.

Висновки з даного дослідження. Вища школа ставить перед майбутніми фахівцями важливе завдання – пізнання мови і найповнішого її застосування у власному мовленні. Особливо ретельно й по-професійному вибагливо повинні ставитися до цього ті, хто обрав майбутнє, пов'язане з педагогікою – інженери-педагоги. Їх мова повинна бути культурна і грамотна – мова правильна (нормована), точна, логічна, доречна, чиста, виразна, багата.

Таким чином, майбутні фахівці, працюючи над удосконаленням мовної культури, серед методів засвоєння фонетичних норм української мови на перше місце повинні поставити метод спостереження над українським мовленням; для вироблення гарної дикції не менш значущим для інженерів-педагогів має стати виразне читання української художньої літератури; щоб створити сприятливі умови для вироблення граматично правильного мовлення слід особливу увагу приділяти виконанню самостійних вправ, роботі зі словниками, спеціальною лінгвістичною літературою, написанню текстів, слуханню й аналізу правильного мовлення тощо. Отже, чим частіше студент є учасником комунікації, тим більше уваги приділяє мовленню, від якого залежить його успішне професійне майбутнє.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови [з дод. і допов.] / Уклад. і голов. ред. В'ячеслав Тимофійович Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Дудик П. С. Стилістика української мови : навчальний посібник. / Петро Семенович Дудик. – К. : Видавничий центр «Академія», 2005. – 368 с. [Альма-матер].
3. Заболотний О. В. Українська мова 10 клас: Рівень стандарту. / О. В. Заболотний, В. В. Заболотний. – Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – Київ : Генеза, 2009. – 40 с.
4. Клещова О. Є. Культура української мови [за кредитно-модульною системою] : навч. посіб. / О. Є. Клещова, О. М. Кравчук. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 219 с.
5. Культура української мови: довідник / [Єрмоленко С. Я, Дзюбишина-Мельник Н. Я., Ленець К. В. та ін.] ; за ред. В. М. Русанівського. – К. : Либідь, 1990. – 304 с.

6. Пентилюк М. І. Ділове спілкування та культура мовлення: навч. посіб. / М. І. Пентилюк, І. І. Маруніч, І. В. Гайдаєнко – К. : Центр навчальної літератури, 2010. – 224 с.
7. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради: навч. посіб. / О. Пономарів – 2-ге вид. стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 240 с.
8. Струганець Л. В. Мовна норма: стале і змінне. / Л. В. Струганець // Культура слова. – 2011. – № 74. – 34-43
9. Тележкіна О. О. Українська мова. Увесь шкільний курс у схемах і таблицях. / О. О. Тележкіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 172, [4] с. (Серія «Експрес-підготовка»)
10. Токарська А. С. Ділове мовлення юристів у схемах і тестах: навчальний посібник. / А. С. Токарська. – К.: Центр учбової літератури, 2005. – 269 с.

Лук'янова Ю.

к. пед. наук, доцент каф. інженерної педагогіки і психології, Українська інженерно-педагогічна академія, Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут

УДК-37.013:378

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядається проблема педагогічної техніки майбутнього педагога в контексті особистісно-орієнтованого підходу. Визначено структуру особистісно-орієнтаційної взаємодії та рефлексії як складової педагогічної техніки. Здійснюється компетентнісно-орієнтований підхід в оновленій системі навчання. Подано визначення сутності та специфіки особистісного та особистісно-орієнтованих підходів у структурі професійної практики майбутнього соціального педагога в умовах вищого навчального закладу. Відзначається важливість як компетентнісного, так і ціннісно-смислового, системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів при підготовці молодого фахівця. Розглядаються питання самоактуалізації та самореалізації особистості в навчальному процесі. Розглядаються функції навчального процесу, основними серед яких стають виховна, розвивальна та самовдосконалення. Стаття містить оптимальну модель формування професійної компетентності майбутнього педагога.

Ключові слова: педагогічна техніка, особистісно-орієнтований підхід, педагог, структура, компетентнісно-орієнтований підхід, ціннісно-смисловий підхід, розвиток, діяльність, система, контекст, взаємодія.

Лук'янова Ю.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии, Украинская инженерно-педагогическая академия, Учебно-научный профессионально-педагогический институт

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается проблема педагогической техники будущего педагога в контексте личностно-ориентированного подхода. Определена структура личностно-ориентационной взаимодействия и рефлексии как составляющей педагогической техники. Осуществляется компетентностно-ориентированный подход в обновленной системе обучения. Дано определение

сущности и специфики личностного и личностно-ориентированных подходов в структуре профессиональной практики будущего социального педагога в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: педагогическая техника, личностно-ориентированный подход, педагог, структура, компетентностно-ориентированный подход, ценностно-смысловой подход, развитие, деятельность, система, контекст, взаимодействие.

Lukyanova Y.

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor in the Department of engineering pedagogy and psychology, Ukrainian engineering and pedagogical Academy, Teaching and research professionally-pedagogical Institute

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE LEARNER-CENTERED APPROACH

The article considers the problem of pedagogical technology of future teachers in the context of the personality-oriented approach. We determined the structure of the personality-orientation interaction and reflection as a component of pedagogical techniques. Is competence-oriented approach in the updated system of education. Definition of essence and specificity of personality and personality-oriented approaches in the structure of professional practice of the future social teacher in terms of the higher education institution.

Key words: pedagogical technique, learner-centered approach, the teacher, the structure, competence-oriented approach, axiological approach, development, activity, system, context, interaction.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах оновлення педагогічної парадигми, збагачення особистісних аспектів підготовки сучасного педагога розвиток цивілізації диктує необхідність періодичного оновлення освіти. На освіту, зокрема, впливають інтеграційні процеси, демократизація, створення єдиного інформаційного простору, глобалізація тощо. Зміни в суспільстві вимагають змін в освіті, її модернізації – процесу, що створює нову систему цінностей особистості, серед яких значне місце відводиться компетентності.

У світовій освітній практиці поняття компетентності як цілі освіти стало в останні роки одним із центральних понять, а включення до освітніх завдань вищої освіти формування компетентностей пов'язано зі змінами методів, способів, форм, технологій навчальної діяльності – основними складовими модернізації освіти взагалі.

Сучасна дидактика має безліч ефективно-результативних технологій. У зв'язку з реформуванням системи вищої та середньої освіти значно посилилась увага до вибору технологій для професійної підготовки і подальшого розвитку особистості. Одним із дієвих шляхів оновлення освіти, узгодження її з сучасними запитами, викликами життя є компетентнісно-орієнтований підхід. Переорієнтація на нову методологію – це природний результат тих змін, які відбуваються в Україні та у всьому світі.

Звернення до компетентнісно-орієнтованого навчання обумовлено кризою, в якій опинилася наша шкільна освіта, а причина її відома – вимоги інформаційного суспільства до освіченості особистості: не знання, уміння й навички, а базовані на них, а також на досвіді, цінностях, схильностях компетентності.

Так, під компетентнісно-орієнтованим підходом у навчанні розуміється підхід до організації навчально-виховного процесу, який спрямований на набуття особистістю певної суми знань і досвіду, що дозволяють їй робити висновки про щось, переконливо висловлювати власні думки, діяти адекватним чином у різних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існуюча джерельна база з проблеми формування творчої індивідуальності вчителя представлена різноманітними підходами, серед яких у статті розглянуто компетентнісно-орієнтований підхід у навчанні та формуванні професійно компетентного майбутнього педагога, де об'єктом дослідження є особистісно-орієнтована технологія, її вплив на рівень професійної компетентності студентів.

Цю проблему досліджували психологи О. Асмолов, І. Бех, В. Давидов, І. Підласий, А. Петровський, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Татенко та ін. Цілісність освітнього процесу висвітлили в своїх працях В. Бондар, В. Бутенко, В. Козаков, І. Лернер, В. Паламарчук, С. Сисоєва, М. Скаткін та ін.; філософсько-педагогічні аспекти навчання визначили вітчизняні педагоги С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, О. Савченко та інші. Педагогіку особистості створювали широко відомі науковці Е. Бондаревська, І. Зязюн, В. Ільїн, Н. Миропольська, В. Серіков, Г. Шевченко та ін., особистісний підхід в освіті та вихованні розробляли І. Бех, В. Давидов, В. Ільїн, С. Максименко та інші.

І. Якиманська визначила такі вихідні положення особистісно-орієнтованого навчання:

- орієнтоване навчання має забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості студента як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності;
- воно має забезпечувати кожному студентові можливість реалізувати себе в різних видах діяльності, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід;
- зміст освіти, її засоби й методи організуються так, щоб студент міг вибрати предметний матеріал, його вид та форму;
- освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей особистості і має бути основною метою сучасної освіти;
- освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого вдосконалення, широке використання суб'єктного досвіду в інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно-значущих цінностей і внутрішніх настанов;
- найважливішими чинниками особистісно-орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність особистості, створюють умови для її саморозвитку та самовираження;
- особистісно-орієнтоване навчання будується на принципі варіативності.

Як психолог, І. Якиманська зазначає: "Особистісно-орієнтоване навчання - це таке навчання, центром якого є особистість, її самобутність, самоцінність: суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, потім узгоджується зі змістом освіти". Вона вважає особистість головною дійовою особою всього освітнього процесу особистісно-орієнтованої педагогіки. На думку дослідниці, це системна якість індивіда, яка трансформується в нову якість, тобто в особистість".

У свою чергу, повна самоактуалізація і самореалізація особистості в навчальному процесі - надійна передумова формування яскравих та нестандартних особистостей, тобто індивідуальностей, дефіцит яких, на жаль, ми відчуваємо в Україні. Безперечно, "системоутворюючою якістю особистості є суб'єктність, тому можна стверджувати, що освітній процес, який максимально сприяє розвитку суб'єктності, можна назвати особистісно-орієнтованим".

Найважливішими ознаками особистісно-орієнтованого навчання академік О. Савченко вважає багатоваріативність методик і технологій, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті полягала у тому, що, на наш погляд, навчання має ґрунтуватися на приматі суб'єктності особистості як суб'єкта учіння, визнання за ним права на самовизначення і самореалізацію в навчально-пізнавальній діяльності через оволодіння її способами, що передбачають пристосування освіти до нього, а не навпаки, як у традиційному навчанні. Це вимагає кардинальної зміни мети й ціннісних орієнтацій навчального процесу, оновлення змістового компонента і його гуманітаризації, перебудови технології та її гуманізації й демократизації, зміни методики діяльності педагога та розширення в ній технології співробітництва, коригування характеру навчально-пізнавальної діяльності особистості як суб'єкта навчального процесу.

Мета такого навчання – гармонійне формування і всебічний розвиток особистості, повне розкриття її творчих сил, набуття власного "Я", неповторної індивідуальності. Її можна досягти лише компетентісно-орієнтованим підходом.

Кардинально змінюються функції навчального процесу, основними серед яких стають виховна, розвивальна і самовдосконалення, а не освітня, як у традиційній системі. У такому розумінні освіта справді гуманізується, бо вона всебічно сприяє збереженню та розвитку екології людини, допомагає її інтелектуальному, духовному й фізичному збагаченню, ненасильницькій соціалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності.

Такий підхід вимагає суттєвої корекції змісту освіти та шляхів і методів її реалізації. Змістовий компонент навчального процесу має охоплювати, з одного боку, все те, що потрібно студенту для формування і розвитку його особистості, а з іншого – для формування особистості – професіонала. З цією метою пропонується у зміст освіти вводити аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий і особистісний компоненти. Останній компонент є системотвірним, а не когнітивним, як у традиційному навчанні.

Провідною складовою педагогічної техніки є знання і усвідомлення психолого-педагогічних передумов впливу педагога на учнівський колектив у процесі навчально-виховної роботи і особистість учня. На основі цього рекомендувалося, як за допомогою мови, дикції, міміки і пантоміміки можна керувати навчально-виховною роботою. Інший компонент педагогічної техніки - «дидактичні, організаторські, конструктивні, комунікативні вміння», які забезпечують технологічну сторону виховання і навчання. Наступний - це оволодіння навичками невимушеного і природного володіння своїм організмом, почуттями і емоціями, голосом, дикцією, уміння створювати і сприяти підтримці в класі ситуації радісною і творчою. Ці. У свій час був розроблений ряд порад

для студентів, педагогів-початківців. Також для формування педагогічної техніки потрібно володіти певними вміннями, тому вважалось доцільним створювати курси професійних прикладних педагогічних дисциплін, розвивали б їх практично. А.Маркова вважає, це навчання педагогів вирішувати реальні педагогічні ситуації та визначати, на якому рівні професійної компетентності він знаходиться. А.Маркова відрізняє педагогічну техніку в «вузькому сенсі - самовладання, зняття напруги, викликання творчого самопочуття допомогою постави, міміки, жести, техніки мовлення (голос, дихання, темп мовлення)» та широкому - «уміння співпрацювати з іншою людиною».

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час навчального процесу набувається суб'єктивний досвід кожної особистості, її соціалізація в умовах освітньо-виховної системи. Діяльність стає засобом розвитку, а якщо не забезпечує розвитку особистості, то вона має прагнути її змінити засобами компетентісно-орієнтованого підходу, в основі якого – активний діалог, самоуправління, взаєморозуміння, які передбачають суб'єкт-суб'єктні взаємини між педагогами та студентами. Є.Бондаревська в особистісно-орієнтованому навчанні допомоги і підтримки вважає ключовими.

Таким чином, в компетентісно-орієнтованому підході головні завдання особистісно-орієнтованого навчання такі:

- розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожної особистості;
- максимально виявляти, ініціювати, використовувати, “окультурювати” індивідуальний (суб'єктивний) досвід особистості;
- допомагати їй пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а неформувати наперед задані якості;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дасть змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати лінії життя.

Безумовно, обґрунтоване використання ідей і рекомендацій цієї технології сприятиме вихованню духовно багатой, національно свідомої особистості, забезпеченню її повноцінної суспільної життєдіяльності.

Здійснюючи компетентісно-орієнтований підхід до проведення занять за особистісно-орієнтованою технологією, слід дотримуватись, на наш погляд, таких вимог:

- чітко формулювати пізнавальні завдання, що спрямовують студентів на вирішення певної проблеми, спонукають до активного, творчого мислення, пошуку нових знань і нових способів дій;
- зосереджувати увагу на діяльності студентів з низьким рівнем навчальних досягнень та компетентності;
- не створювати змагань на швидкість виконання завдань;
- учити студентів здійснювати контроль, самоаналіз і самооцінювання;
- створювати умови для реалізації студентами можливості виявити та проявити себе;
- налаштовувати себе на певний емоційний стан (голос, інтонацію, мовлення).

Як приклад компетентісно-орієнтованого підходу в системі особистісно-орієнтованого навчання розглянемо використання інтерактивних моделей навчання.

У процесі інтерактивного навчання викладачем створюються умови постійної активної взаємодії всіх студентів, співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове), де і студент, і викладач є рівнозначними суб'єктами навчання, студенти розуміють, що вони виконують, рефлексують з приводу того, що здійснюють, уміють, розуміють. Такі умови сприяють формуванню в майбутніх педагогів навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери взаємодії і співробітництва, формуванню колективу.

Проведення віртуальних занять-ігор, рефлексивно-аналітично-синтетична діяльність усіх присутніх створює умови прояву демократичності спілкування, критичного мислення, приймання продуманих рішень.

Мотивація у структурі заняття за методикою інтерактивного навчання набуває важливого значення.

Здійснюючи компетентнісний підхід до мотивації заняття, викладач залучає всіх учасників навчального процесу до визначення мети інтерактивним методом "Очікування": "Назвати, що очікуєте від цього заняття" (записується на дошці/аркуші чи картках), без коментарів. Це забезпечує студентам розуміння змісту їхньої діяльності, сприймання мети заняття як власної, а викладачеві дозволяє скоригувати план роботи відповідно до очікувань студентів. Упровадження інтерактивного кооперативного навчання (робота в парах, ротаційних трійках, "Карусель", "Акваріум", робота в малих групах), технології колективно-групового навчання (обговорення питань в колі, "мозковий штурм", "Криголам", аналіз ситуації, "Дерево питань", аукціон обставин), ситуативного моделювання (імітаційні та ситуаційні ігри за ролями), технології опрацювання дискусійних питань ("займи/зміни позицію", дискусія, ток-шоу, дебати, "неперервна шкала думок") дає незаперечну можливість формувати майбутнього компетентного фахівця.

У процесі здійснення компетентнісно-орієнтованого підходу в особистісно орієнтованому навчанні мають бути витримані такі вимоги:

- до роботи залучати (тією чи іншою мірою) всіх учасників навчального процесу;
- вони мають бути психологічно налаштовані на підготовку (скутість, неконтактність, самозаглибленість заважають);
- об'єднувати в підгрупи;
- відповідно до заняття готувати приміщення (наприклад, столи ставляться "ялинкою", щоб кожен студент сидів боком до ведучого і мав змогу спілкуватися в малій групі);
- підготувати необхідний для творчої роботи матеріал;
- учасників налаштовувати на неухильне додержання процедури регламенту;
- створити атмосферу довіри, природності, невимушеності, приємної бесіди.

Висновки. Розглянута тема займає особливе місце в методології особистісно-орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі. Здійснюючи особистісно-орієнтований підхід в організації навчально-виховного процесу, педагог оволодіває такою найбільш складною формою його здійснення, як діалоговою, визначальною, суб'єкт-суб'єктною взаємодією і збільшення міри свободи учасників педагогічного процесу, самоактуалізацією і самопрезентацією особистості педагога. Технології цього типу передбачають перетворення

суперпозиції педагога і субордінізованій позиції вихованця в особистісно-рівноправній позиції. Таке перетворення пов'язане з тим, що педагог не стільки вчить і виховує, скільки актуалізує, стимулює учня до розвитку, створює умови для саморуку. Природно, це вимагає відмови від рольових масок і включення у взаємодію емоційно-ціннісного досвіду і педагога й вихованця.

Особистісно-розвивальне освіту в психологічних, педагогічних теоріях і шкільній практиці знаходиться на початковому етапі осмислення.

Отже, здійснення компетентісно-орієнтованого підходу в оновленій системі навчання спрямовує навчальний процес на особистість, враховує її індивідуальні відмінності і можливості його, впливає на формування професійної компетентності, освіченості особистості, забезпечує підготовку її до професійної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства. Педагогами перш за все, відрізняється здатність володіти собою, володіти собою в різних ситуаціях, вміння здобувати витримку і самовладання, які є професійно значущими якостями і повинні налаштовувати педагога на самовиховання цих якостей і умінь. Такий підхід повинен бути вирішений на рівні педагогічної техніки, так і на рівні методики володіння цими якостями.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник [для студ. ВНЗ] / А.М.Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Алфимов В.Н. Творческая личность старшеклассника: модель и развитие / В.Н.Алфимов, Н.Е.Артемов, Г.В.Тимошенко. – К.; Донецк, 1993. – 64 с.
3. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье / Н.М. Амосов. – 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 192 с.
4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы: учебно-методическое пособие / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
5. Бабин І.І., Бондаренко Е.М., Мехоношин С.А. Использование здоровьесберегающих образовательных технологий в ВУЗе: матеріали III Міжнар. конф. [«Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку»], (Харків, 8-10 квітня, 2005) / Міністерство освіти і науки України, Харківський національний університет імені В.М.Каразіна. – Харків, 2005. – Т.1. – Ч.2. – С.18-21.
6. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вид-во «Віпол», 2000. – С.134-157.
7. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д.Бех І.Д.: [науково-методичний посібник]. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
8. Белова Л.О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л.О.Белова. – Х.: ХНУ, 2004. – 217 с.
9. Біла книга національної освіти України / Т.Ф.Алексєєнко, В.М.Аніщенко, Г.О.Балл [та ін.]; за заг. ред.. акад.. В.Г.Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с. – Бібліогр.: с.315-335.

Сіняговська І.

кандидат педагогічних наук, докторант відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України

УДК 378.026:159.023.2

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРІОРИЗАЦІЇ
ГУМАНІТАРНИХ ЗНАНЬ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

У статті розглянуто та проаналізовано основні положення проблеми інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету. Окреслено основні методологічні підходи до розробки феномену, визначено провідну дидактичну умову та сукупність супідрядних дидактичних умов, представлено дидактичну модель системи інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету.

Ключові слова: *інтеріоризація гуманітарних знань, навчальна діяльність, методологічні підходи, дидактичні умови, дидактична модель.*

Синяговская И.

кандидат педагогических наук, докторант отдела дидактики Института педагогики НАПН Украины

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ
ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

В статье рассмотрены и проанализированы основные положения проблемы интериоризации гуманитарных знаний в учебной деятельности студентов филологических специальностей педагогического университета. Обозначены основные методологические подходы к разработке феномена, определены ведущее дидактическое условие и совокупность соподчиненных условий, представлена дидактическая модель системы интериоризации гуманитарных знаний в учебной деятельности студентов филологических специальностей педагогического университета.

Ключевые слова: *интериоризация гуманитарных знаний, учебная деятельность, методологические подходы, дидактические условия, дидактическая модель.*

Siniahovska I.

candidate of Pedagogy, doctoral student Department of didactics Institute of Education NAPS Ukraine

**THE PRINCIPAL CONCEPTS OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITIES
INTERIORIZATION IN THE HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL
ESTABLISHMENTS**

The principal concepts of students' educational activities interiorization in the higher pedagogical educational establishments are reviewed and analyzed in the article. The basic methodological approaches to the phenomenon development are outlined, the principal didactic condition and combination of the subordinate

conditions are defined and the didactic model of students' educational activities in the higher pedagogical educational establishments system is presented.

Key words: *interiorization, educational activity, methodological approaches, didactic conditions, didactic model.*

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний етап організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, формування у майбутніх фахівців професійних компетенцій не відповідає європейським і світовим стандартам, а відтак уся навчально-виховна й науково-дослідницька діяльність в умовах багатоступеневої освіти має бути підпорядкована ідеї високої професіоналізації, гуманітаризації, комп'ютеризації навчального процесу та інтеграції освіти й науки, застосуванню інноваційних освітніх технологій, спрямованих на досягнення прогнозованих результатів та впровадженню компетентісно зорієнтованого підходу до професійної підготовки фахівців у ВПНЗ.

Найважливішим завданням вищої педагогічної освіти є підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних приймати професійно грамотні рішення в динамічно змінюються ситуаціях. Сучасний ринок праці ясно показує, що перевагу мають ті випускники вишів, особистісний та професійний досвід яких дозволяє інтегрувати індивідуальне світогляд з уявленнями про цінності, що характерні для сфери їх професійної діяльності.

Одним з головних факторів, що визначають зміни, що відбуваються в системі професійної освіти фахівців, є підвищення рівня професіоналізму випускників закладів освіти на основі формування гуманітарних знань. На даний період часу склалися об'єктивні підстави для нового підходу до професійної підготовки у вишах, до складного процесу інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету.

Сучасна система освіти не може сьогодні обмежуватися підготовкою фахівців тільки в традиційних формах і вимагає звернення до процесу інтеріоризації як механізму засвоєння і присвоєння знань. Певна трудність в цьому плані полягає в тому, що в педагогічній і психологічній науках до теперішнього часу не склалося чіткого розуміння феномену інтеріоризації. Перетворення форм спільної діяльності викладача і студентів у процесі навчання у вишах в індивідуальні форми діяльності кожного окремо взятого студента дозволить останньому привласнити те необхідне професійно-орієнтоване знання, яке в майбутньому стане запорукою успішності педагога у професійній діяльності та дозволить йому бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці.

Актуальність проблеми визначення змісту інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів визначається необхідністю здійснення цілісного комплексного аналізу навчальної діяльності студентів як процесу взаємопов'язаних видів навчальної діяльності (академічної (аудиторної й самостійної) та самоосвітньої), спрямованого на розробку й обґрунтування її ефективної організації на основі визнання її специфічності за умови інтеріоризації у порівнянні з навчальним процесом, який відбувається в сучасній вищій педагогічній школі.

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. Виходимо з того, що, по-перше, дослідження теоретичних і практичних аспектів і закономірностей організації навчальної діяльності студентів на основі інтеріоризації дозволяє вирішувати питання формування цілісної особистості майбутнього педагога з позиції активності й самостійності як провідних рис, його інтегральних і визначальних характеристик. Розгляд цих питань відбувається з давніх часів, їх обґрунтування знаходимо у філософській думці Античності (Аристотель, Демокрит, Платон, Сократ) й у повчаннях Володимира Мономаха, у працях часів епохи Відродження (П. Беринда, І. Вишенський, Ю. Дрогобич, М. Монтень, Е. Роттердамський, П. Русин, Є. Славинецький) і Просвітництва (М. Головін, Я. Козельський, Я. Коменський, М. Ломоносов, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Прокопович, І. Посошков, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, Х. Чеботарьов).

По-друге, вважаємо, що сьогоdnішній етап розробки проблеми інтеріоризації як психолого-педагогічний феномен розглядається в роботах Б. Ананьєва, Н. Анікеєвої, Н. Асташової, Т. Ахутіної, В. Бехтерева, О. Буділової, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, І. Ільєсова, Г. Ковалева, Н. Кузьміної, Б. Ломова, В. М'ясищева, М. Обозова, А. Петровського, Л. Радзіховського, С. Рубінштейна, С. Сенющенкова, В. Сластьоніна, Н. Талізної, Д. Узнадзе, М. Ярошевського та ін.

По-третє, пов'язуємо винайдення нових шляхів розв'язання даної проблеми сьогодні безпосередньо з розв'язанням стратегічних завдань вітчизняної освіти в контексті вимог Болонського процесу (Н. Бібік, Б. Бокуть, В. Бондар, М. Євтух, Я. Болюбаш, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кремень, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Лозова, О. Молібог, Н. Ничкало, В. Паламарчук, О. Савченко та інші), пріоритетними цілями в підготовці майбутнього висококваліфікованого фахівця, спроможного у своїй професійній діяльності до самоактуалізації, самореалізації, самоефективності й самовдосконалення на ґрунті інтеріоризації, що розкривається у працях В. Андреєва, В. Буряка, Н. Волкової, В. Гриньової, Н. Гузій, П. Гусака, В. Євдокимова, І. Зязюна, А. Капської, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Лозової, О. Малихіна, О. Мороза, Л. Нечепоренко, В. Радула, Л. Рибалко, В. Сластьоніна, В. Чайки, В. Шахова, П. Щербаня, В. Шпак та інших учених.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначити структуру і дидактичні умови інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету та обґрунтувати концептуальні положення дослідження даної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. *Концепція дослідження* полягає в розкритті сутності інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету на ґрунті усвідомлення, стимулювання та формування тих психічних процесів і суб'єктних якостей структури особистості студента, що мають визначати ефективність засвоєння ними знань і способів їх здобуття на професійно-фаховому, конкретно-предметному, методичному й загальнокультурному рівнях, і тим самим обумовлювати зміст й етапи педагогічних заходів, які у своїй сукупності створюють цілісну дидактичну систему інтеріоризації гуманітарних знань досліджуваної діяльності.

Головною ідеєю концепції є положення про те, що побудова структурованої, дидактичної моделі системи інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету, визначення теоретико-методологічних засад її функціонування, системно-функціональних зв'язків, механізмів впливу на реалізацію процесів, що забезпечують ефективність і продуктивність її організації та здійснення на основі інтеріоризації має ґрунтуватися на системно-діяльнісному підході до розгляду складних педагогічних об'єктів.

Концепція дослідження включає три взаємопов'язаних концепти, які сприяють реалізації головної ідеї дослідження – методологічний, теоретичний і технологічний.

Методологічний концепт включає фундаментальні філософські, психолого-педагогічні ідеї, передусім, гносеологію, теорії діяльності, мотивації, а також відбиває взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової й конкретно наукової методології до концептуалізації теоретичних і методологічних засад інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету: *системний підхід* передбачає розгляд об'єкта, явища, процесу як цілісної динамічної складної системи і дає можливість визначити положення, значущі для аналізу й розкриття механізмів інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів; *цілісний підхід* передбачає орієнтацію на цілісні характеристики особистості під час організації навчальної діяльності; *синергетичний підхід* обумовлює цілісність системи визначення змісту навчальної діяльності студентів на основі інтеріоризації, методологічну орієнтацію у практичній діяльності; *системно-діяльнісний підхід* надає можливість здійснити повний і вичерпний аналіз сутності та змісту інтеріоризації гуманітарних знань, розкриває дану діяльність як складну дидактичну систему, що перебуває у постійній взаємодії з іншими феноменами цілісного педагогічного й освітнього процесу, дозволяє спроектувати компоненти її дидактичної моделі та розгорнути технологію реалізації; *особистісно-діяльнісний підхід* передбачає необхідність педагогічної підтримки індивідуальності студента, створення умов для задоволення його освітніх, культурологічних потреб з проекцією на майбутню професію й урахування професійної складової у змісті навчальної діяльності як інтегральної єдності академічної й самоосвітньої; *аксіологічний підхід* передбачає формування ієрархії цінностей особистості студента педагогічного університету на пріоритетах інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності, активності, широти та професійної спрямованості засвоєваних педагогічно-цінних і загальнокультурних знань; урахування самотутності й самоцінності кожного студента, його когнітивного стилю, мотивів і прагнень, життєвих настанов; формування персональної відповідальності за результати діяльності, позитивної мотивації; *компетентнісний підхід* передбачає створення науково-методичного забезпечення реалізації моделі системи інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів на основі конкретизації мотиваційного, операційного, когнітивного, рефлексивного й інших складових результатів навчання у педагогічному університеті; *ресурсний підхід* уможлиблює проектування змісту навчальної діяльності студентів як єдності академічної та самоосвітньої, технології її організації на основі об'єктивно

існуючих чинників і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта навчання.

Теоретичний концепт визначає систему ідей, концепцій, вихідних категорій, основних понять, дефініцій, без яких неможливе розуміння сутності досліджуваної проблеми, і містить такі основні положення: інтеріоризація гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів передбачає необхідність її розуміння не лише в широкому – теоретико-методологічному змісті, а й вузькому – з виходом на безпосередню практичну реалізацію у педагогічному університеті; інтеріоризація гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету є комплікативною дидактичною системою, а також є складовою більш комплексної системи підготовки студентів до майбутньої професійної педагогічної діяльності у вищій педагогічній школі; ефективність функціонування дидактичної моделі системи інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету досліджується на основі якісних і кількісних змін у структурі особистості студента вищого навчального закладу, що визначають його особистісне та фахове становлення.

Технологічний концепт передбачає розробку й упровадження технології реалізації дидактичної моделі інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету за трьома фазами: фазою проектування, результатом якої є побудована модель створюваної системи і план її реалізації; технологічною фазою, результатом якої є реалізація системи; рефлексивною фазою, результатом якої є оцінка реалізованої системи й визначення необхідності її подальшої корекції, або розробки принципово іншої дидактичної моделі, а також системи моніторингу її ефективності.

Загальна гіпотеза дослідження полягає у припущенні про те, що теоретико-методологічне обґрунтування моделі системи й відповідної їй технології інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету на засадах системно-діяльнісного підходу забезпечить суттєве підвищення ефективності та продуктивності організації та здійснення даної діяльності на ґрунті створення провідної та супідрядних умов, а саме:

провідна дидактична умова: реалізація положень компетентнісного, системного й інтегративного (як провідних) та інших методологічних підходів на інтерімплементарній основі щодо інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету.

Сукупність супідрядних дидактичних умов:

1. створення інтерімплементаційного малтирелятивного дидактичного середовища, що зумовлює контентуальну основу навчальної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей педагогічного університету;

2. реалізація принципів адаптивності, спрямована на комбінаторне використання форм, методів, прийомів і засобів навчання та організацію навчальної діяльності задля універсалізації комплікативних зв'язків фахово-предметного та психолого-педагогічного аспектів професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей педагогічного університету;

3. активізація самоактуалізаційної основи мотивації здійснення навчально-педагогічної діяльності студентів на основі урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів;

4. організація навчально-педагогічної діяльності студентів на засадах цілеспрямованого формування валідативних парціальних компетенцій, що у своїй сукупності визначають професійну та самоосвітню компетентності студента-майбутнього вчителя у їх інтегральній єдності;

5. систематичне і системне діагностування ефективності функціонування компонентів інтеріоризації гуманітарних знань, що корелюють з валідативними парціальними компетенціями професійної та самоосвітньої компетентностей на основі моніторингово (з боку викладача) та саморефлексивного (з боку студента) аналізу.

Ця загальна гіпотеза конкретизується в *часткових припущеннях*, які передбачають, що підвищення рівня ефективності визначення навчальної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей педагогічного університету на основі інтеріоризації можливе, якщо: суб'єкти навчальної діяльності - студенти гуманітарних спеціальностей педагогічного університету, фактори й чинники перебігу даної діяльності розглядаються відповідно до її функціонування в широкому – теоретико-методологічному, і вузькому – з виходом на практичну реалізацію, змістах; інтеріоризація гуманітарних знань проектується як дидактична система, що включає ряд компонентів (мотиваційно-цільовий, організаційно-структурний, процесуально-діяльнісний, контрольо-оцінювальний, аналітико-прогностичний, рефлексивний), які слугують відображенням етапів і логіки організації досліджуваної діяльності, реалізують її цільові та процесуальні аспекти, ураховують функціональну залежність від більш широкого бачення системи інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету як дидактичної моделі; передбачено технологію інтеріоризації гуманітарних знань й оцінка її ефективності; дидактична модель системи інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету ґрунтується на системоутворювальному принципі інтеграції змісту фахово-предметної та психолого-педагогічної підготовки у вищій школі та ряді загальнодидактичних принципів і функціонує на основі сукупності провідної ті супідрядної дидактичних умов; дидактична модель включає: рівень реалізації процесу інтеріоризації, що слугує метою та є запроєктованим результатом інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету; власне дидактичну систему інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності; її науково-методичне забезпечення (дидактичні умови та принципи); системно-блочне структурування інтегрованого змісту фахово-предметної та психолого-педагогічної підготовки; механізми реалізації інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії; засоби педагогічної підтримки суб'єктів – та розглядається як адаптивна, циклічна, періодично повторювальна в горизонтальній і вертикальній площинах.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Необхідність подолання існуючих суперечностей, недостатній стан розробки досліджуваної проблеми і її теоретико-методологічного обґрунтування, відсутність цілісної дидактичної системи й технології організації навчальної діяльності студентів на основі інтеріоризації

гуманітарних знань, психолого-педагогічного проектування механізмів і логіки організації й здійснення навчальної діяльності як єдності академічної й самоосвітньої, а також потреба в розробці ефективних механізмів її реалізації у процесі підготовки майбутніх педагогів відкривають перспективи подальшої розробки даної проблеми.

Таким чином, за нашим узагальненням теоретичних положень щодо процесів інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів та на ґрунті узагальнення власного педагогічного досвіду визначено структуру і дидактичні умови інтеріоризації гуманітарних знань в навчальній діяльності студентів філологічних спеціальностей педагогічного університету та обґрунтовано концептуальні положення дослідження даної проблеми.

Література

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : [учеб-метод. пособие] / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
3. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
4. Сериков В. В. Общая педагогика. Курс лекций / Владислав Владиславович Сериков. – Волгоград : Перемена, 2004. – 278 с.
5. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. – К. : К. І. С., 2003. – 296 с.

Удовіченко Г.

докторант відділу дидактики Інститут педагогіки НАПН України

УДК 378.026

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ ДИДАКТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

У статті проаналізовано підходи вчених до визначення компетентнісного підходу, понять компетентність, компетенція, дидактична компетентність. Підкреслюється важливість впровадження компетентнісного підходу в теорію та практику сучасної освіти, наголошується на потребі формування дидактичної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, дидактична компетентність.

Удовіченко А.

докторант отдела дидактики Институт педагогики НАПН Украины

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

В статье проанализированы подходы ученых к определению компетентностного подхода, категорий компетентность, компетенция, дидактическая компетентность. Подчеркнута важность внедрения

компетентностного подходу в теорию и практику современного высшего образования, акцентируется внимание на необходимости формирования дидактической компетентности студентов высших педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция.

Udovichenko H.

candidate of Pedagogy, doctoral student Department of didactics Institute of Education NAPS Ukraine

PSYCHOLOGICAL-AND-PEDAGOGICAL EXPLICATION OF THE DIDACTIC COMPETENCE CONCEPT PURPORT

The article dwells upon the analysis of scientists' approach to the determination of competence approach as it is as well as concepts of competence, competency and didactic competence. The significance of competence approach implementation into the theory and practice of modern educational process is pointed out, the requirement of didactic competence formation with higher pedagogical educational establishment students has been emphasized in the article.

Key words: *competence approach, competence, competency*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Протягом останнього десятиріччя українська освіта зазнала значущих змін. Зміни у економіці, зумовлені зростаючою роллю знань, перетвореннями в інформаційно-комунікаційних технологіями, становленням глобального ринку праці, а також політичними змінами, всі ці фактори та процеси, що відбуваються під їх впливом, більшою чи меншою мірою впливають на вітчизняну систему освіти, зумовлюють нові вимоги до випускників вищої школи. Головною постає особистість, як джерело оновлення освіти та самоосвіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблемою дослідження професійної компетентності педагога займалися і займаються багато зарубіжних і вітчизняних вчених: Л. Ващенко, В. Введенський, М. Жалдак, І. Зязюн, М. Корнілова, О. Локшина, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Семенов та інші.

Становлення дидактичної компетентності, як значущої характеристики професійної компетентності студента більшістю науковців детально не розглядається, увага звертається тільки на існування даної проблеми у царині дидактики (В. Адольф, С. Казанцев, О. Крилова, К. Маралова, О. Мітракова, Т. Мішеніна, М. Мкртчян, О. Околелов). В межах загальної середньої освіти ця проблема розглядається С Гориничевою, Т Гореловою, А. Данилюк та іншими науковцями.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Дидактична компетентність тісно пов'язана з іншими видами професійної компетентності. Дослідники виокремлюють рефлексивно-дидактичну, комунікативно-дидактичну, лінгводидактичну, психолого-дидактичну, інформаційно-дидактичну та інші подібні компетентності, що переконливо доводить домінуючу роль інтегративної тенденції у професійній підготовці викладача. Аналізуючи видове різноманіття

цього феномену маємо наголосити на потребі виділення дидактичної компетентності у окрему, самостійну компетентність у складі професійно-педагогічної компетентності .

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Визначаючи основні тенденції у вищій освіті дослідники, пер за все, виокремлюють демократизацію та гуманізацію освітніх систем, рух освіти у напрямку світової культури. В зв'язку з цим змінюються вимоги до студентів вищих педагогічних навчальних закладів, їх компетентності, визначаються нові підходи до змісту, процесу підготовки та організації діяльності, які повинні носити превентивний характер у зіставленні з устаткованою теорією та практикою. У сучасних умовах актуалізується проблема суб'єктності у професійній підготовці студентів вищих педагогічних навчальних закладів, яка реалізується в умінні розкрити особисті здібності, свій внутрішній потенціал.

Концептуальною засадою державних освітніх стандартів вищої освіти виступає компетентнісна парадигма, яка розглядається як ключова методологія вибудови нової освітньої системи, яка відповідає вимогам інноваційного розвитку економіки, потребам суспільства, особистості та принципам Болонського процесу. Пріоритетною в компетентнісній парадигмі є орієнтація на самонавчання, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності.

Питання розробки шляхів реалізації компетентнісного підходу в освіті є найактуальнішими та обговорюваними в наукових колах з огляду проведення модернізації української освіти.

Зауважимо, що у позиціонуванні понять «компетентність» та «компетенція» не спостерігаємо єдиного підходу науковців. Одним із найперших популяризаторів термінів «компетенція» та «компетентність» є Н. Хомський, який ще в 1965 році в одній із своїх публікацій наполягав на потребі бачити різницю між компетенцією як знанням та компетентністю як використанням, застосуванням (знань, умінь, навичок).

Компетенція (від лат. *competens* здібний) – «сукупність знань, навичок, умінь, що формуються у процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни, а також здатність до виконання будь-якої діяльності на основі набутих знань, умінь, навичок» [12, с. 118], – визначає А. Щукін. У дидактичних дослідженнях як базовими послуговуються поняттями загальнонавчальної та предметної компетенції. Загальнонавчальна компетенція (щодо тих, хто навчається у вищій школі) – «здатність користуватися прийомами розумової праці та самостійно вдосконалюватися в оволодінні обраною спеціальністю» [12, с. 189]. Предметна компетенція – «сукупність знань, навичок, умінь, що формуються у процесі навчання тієї чи іншої дисципліни» [12, с. 227]. Наприклад, предметна компетенція з іноземної мови включає такі види компетенції: лінгвістичну, мовну, комунікативну, соціокультурну, стратегічну та професійну (якщо мова, що вивчається, використовується в якості засобу професійної діяльності).

Якщо компетенцію можна розглядати як сукупність знань, умінь, навичок, набутих у ході навчання, які утворюють змістовий компонент такого навчання, то компетентність, за визначенням А. Щукіна, означає властивості, якості особистості, що визначають її здатність до виконання діяльності на основі набутих знань і сформованих на їх основі навичок і вмінь [12, с. 117]. Для нашого дослідження

саме це визначення є стрижневим. Як зауважує О. Суригін, компетентність – це коло питань, на яких хто-небудь добре знається, володіє пізнанням, досвідом. Компетентність – властивість особистості, яка базується на компетенції [11].

Поряд із наведеним вище, існує й інший погляд на співвідношення термінів «компетенція» та «компетентність». Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко вважають, що компетенції варто тлумачити як похідне, вужче за поняття «компетентність» явище [3, с. 46], з цією точкою зору погоджуються О. Біла, Т. Гуменникова, Я. Кічук [4] та інші дослідники, які зазначають, що «компетенція є необхідним складником «компетентності», остання виступає інтегруючим результатом професійної діяльності особистості» [4, с. 15]. В. Байденко, В. Болотов, В. Серіков, О. Овчарук, І. Родигіна розрізняють наступні види компетенцій:

– ключові компетенції, які мають такі властивості, як універсальність, об'ємність, «метапрофесійність», «надпрофесійність».

– професійні (діяльнісні) компетенції – готовність і здатність особистості виявляти й осмислювати та оцінювати можливості свого розвитку, розвивати й формувати самостійність, самоповагу, надійність, відповідальність, відчуття обов'язку, формувати системи цінностей;

– соціальні компетенції – готовність і здатність формуватися й жити в соціальній взаємодії, змінюватися й адаптуватися до умов, що змінюються, здатність до аналітичного мислення, уміння творчо працювати, комунікативні навички, уміння працювати в команді, здатність до критичного мислення і т. ін. [9, с. 14].

Один із засновників компетентнісного підходу Дж. Равен у роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» [8] описує 37 різновидів компетентностей, серед них – соціальну компетентність як здатність людини ефективно взаємодіяти з оточенням. Попри розбіжності у поглядах науковців, можна стверджувати, що компетенції та компетентності спрямовані на виокремлення рис, властивостей, якостей особистості, які необхідні їй для адаптації в навколишньому середовищі (зокрема, в освітньому) та життєдіяльності в соціумі, – а це, перш за все, соціальні якості й властивості.

Компетенція та компетентність – це узагальнена характеристика особистості (спеціаліста), яка визначає проявлену ним готовність використовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід та особистісні якості) для успішної діяльності в певній соціальній або професійній галузі. При цьому термін «компетентність» ми використовуємо для означення певної інтегральної характеристики студента вищого педагогічного навчального закладу, а «компетенція», на наш погляд, є складником компетенції.

І. Зайцева подає таке визначення компетенції – ініціативність, співпраця, здатність до роботи в колективі, комунікативні здібності, уміння вчитись, логічність мислення, уміння робити вибір та оцінювати [1].

В. Заикин, О. Чернишев визначають що компетентність – це науково-професійна якість яка припускає наявність у особистості спеціальної освіти, широкої та фахової ерудиції, постійного підвищення нею своєї науково-професійної підготовки. Дослідники вбачають компетентність як взаємодіючі та взаємопроникаючі утворення та, розкриваючи її структуру, виділяють три компоненти:

1) професійно-змістовий;

- 2) професійно-діяльнісний;
- 3) професійно-особистісний.

На думку ряду авторів поняття «компетентність» будується таким чином щоб, з одного боку, воно мало можливість асимілювати нові відкриття, які стосуються людського пізнання та практики, а з іншого, дозволяло визначати освітні вимоги для кожного типу освітньої системи [2].

Л. М. Семенець у професійній компетентності вчителя математики виділяє такі складові:

- проєктувальна компетентність;
- концептуальна компетентність;
- аксіологічно-особистісна компетентність;
- дидактична компетентність – система знань та вмінь, що забезпечує цілісну реалізацію цільового, змістового, процесуального компонентів методичної системи навчання;
- психологічна компетентність [10, с. 183 – 186].

Дидактична компетентність розглядається як властивість (Т. І. Березіна), якість особистості (В. І. Гринєв, С. А. Демченко), сукупність компетенцій та компетентностей (Т. І. Березіна, М. А. Валєєва), уміння (Д. В. Смірнов, Ю.А. Савінков), готовність до діяльності (В. І. Гринєв, С. В. Кораблева, О.Н. Крилова), здатність (Ю. В. Махова, Т. І. Березіна, О. Н. Крилова), система знань, умінь, навичок (В. В. Ільїн), володіння діяльністю (Л. З. Тархан).

В працях науковців виокремлюються та аналізуються такі поняття як майстерність, професіоналізм, а також компетенції, які є складниками цих понять. Разом з тим не обґрунтовується дидактична компетентність як інтегральна характеристика діяльності студентів.

В умовах освітнього середовища постають труднощі, для вирішення яких потрібні нові підходи. Відбувається швидке старіння педагогічного досвіду, що зумовлює розрив між сучасним етапом в освіті та накопиченим студентом дидактичним потенціалом. Виникає необхідність обґрунтування процесу формування дидактичної компетентності студентів вищих навчальних педагогічних закладів та визначення рівня сформованості дидактичної компетентності, що дозволяє студенту позиціонувати себе як суб'єкта діяльності та перейти на більш високий рівень майстерності та професіоналізму.

Суттєвим на даному етапі освіти є виокремлення структурних компонентів, сутності поняття дидактична компетентність студентів вищих педагогічних навчальних закладів, що пов'язано з необхідністю визначення подальшого розвитку даного виду компетентності.

Російська дослідниця О. Храмова визначає дидактичну компетентність викладача ВНЗ, як складову, ключову частину професійно-педагогічної компетентності, як узагальненої комплексної характеристики рівня професійності, який виявляє себе у характері суб'єктності викладача у організації дидактичного процесу [6, с. 268].

Дидактична компетентність проявляється у готовності викладача ВНЗ ефективно організовувати навчальний процес, використовуючи великий дидактичний потенціал, у здатності до здійснення, творчому перетворенню та прирощенню знань у царині дидактики вищої школи, з метою організації та створення ефективного процесу навчання.

В. І. Грінєв вважає, що дидактична компетентність особистості – це інтегрована її якість, яка виявляється у теоретичній та практичній готовності викладача к професійній дидактичній діяльності, спрямованій на вирішення дидактичних задач самореалізації у творчому навчальному процесі.

М. П. Тирина вбачає сутність дидактичної компетентності викладача в тому, що вона полягає у мобільному знанні сучасних теорій навчання, гнучкому володінню технологіями навчання, розвинутому інноваційному дидактичному мисленню. Сутність дидактичної компетентності складає можливість оперативного, ґрунтовно, виважено та безпомилково приймати дидактичні рішення, знаходити найкоротший шлях розв'язання дидактичної задачі, обирати адекватні для тих чи інших умов методи, прийоми та засоби навчання. Дидактична компетентність розглядається як цілісне інтегроване утворення, яке поєднує когнітивні (теоретичні, гностичні), професійно-діяльнісні (операційно-технологічні), інформаційно-інструментальні, особистісні, ціннісно-мотиваційні, рефлексивні (оціночні), креативні (творчі) компоненти. Під формуванням та розвитком дидактичної компетентності доцільно розуміти створення в освітньому закладі організаційно-педагогічних умов, які сприяють процесу дидактичного самовдосконалення та самореалізації вчителя.

На думку Т. І. Березіної дидактична компетентність керівника навчального закладу – це інтегрована властивість особистості, яке виражено у сукупності компетенцій у педагогічній та психолого-педагогічній площині знань, здатності активно впливати на організацію та розвиток навчально-виховного процесу закладу навчання, що дозволяє гарантувати високу якість навчання.

Різноманітність позицій пояснюється тим, що компетентнісний підхід активно впроваджується в сучасну освіту. Аналізуючи визначення сучасних дидактів можливо простежити сутність дидактичної компетентності.

М. А. Чошанов вважає за потрібне формувати професійно-дидактичну компетентність студентів, яка передбачає мобільне знання сучасних теорій навчання, гнучке володіння методами навчання та розвинуте критичне мислення.

Сутність дидактичної компетентності, за І. Г. Шамсутдіною, це можливість швидко, ґрунтовно, виважено та безпомилково приймати дидактичні рішення, знаходити найкоротший шлях рішення дидактичної задачі, обирати адекватні для тих чи інших умов методи, прийоми та засоби навчання.

В. Б. Лебединцев сутність дидактичної компетентності бачить у вибудові індивідуальних навчальних стратегій у відношенні до різних учнів.

Т. Мішеніна визначає дидактичну компетентність вчителя філологічних спеціальностей як інтегроване особистісне утворення майбутнього вчителя, яке дозволяє йому ефективно здійснювати певне коло повноважень і функцій у галузі освітньої діяльності, зокрема у процесі навчання учнів гуманітарних наук. Дидактична компетентність постає у педагогічній діяльності як здатність до застосування сукупності знань (психолого-педагогічних, спеціальних, загальноосвітніх), умінь (професійно-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх), навичок творчої педагогічної діяльності, що трансформується з потенційної в реальну (фахово-позначену), способів діяльності, необхідних майбутнім фахівцям задля проектування технології навчання предметів, конструювання логіки навчально-виховного процесу, самостійного й мобільного розв'язання педагогічних завдань, генерування ідей, нестандартного мислення. Це, на думку дослідниці,

дозволяє характеризувати дидактичну компетентність як важливий результат фахової підготовки, а її формування як підсистему такої підготовки [5].

Розглянемо докладніше внутрішнє наповнення дидактичної компетентності у складі професійно-педагогічної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Дидактична компетентність, це по-перше, професійно-особистісна характеристика, яка дозволяє ефективно орієнтуватись в галузі навчання та виховання, розв'язувати педагогічні задачі, структурувати наукові (теоретичні) та практичні знання з метою створення умов найкращого розв'язання дидактичних задач.

Дидактична компетентність включає в себе різноманітні знання та уміння, навички та компетенції. Такі знання є відкритою системою процедурних (знання є набором інтелектуальних здібностей, які спрямовано на знання «як» зробити що-небудь – розпорядчі знання), ціннісно-смислових (підґрунтя життя) та декларативних знань (описове представлення якої-небудь предметної галузі), включаючи в себе взаємодіючі між собою компоненти (епістемологічні – пов'язані з пізнанням, особистісні, соціальні), які активуються (актуалізуються) та збагачуються у діяльності, створюють ефективні умови організації дидактичного процесу у вищій школі. Взаємозв'язок дидактичних компонентів спрямовано на усунення проблемності, протиріч, складності процесу навчання та базується на володінні закономірностями цього процесу, тому що кожній дії студента передуює комплекс інтелектуальних операцій: осмислення, переосмислення, заміна попередніх смислів, конструювання дій, які виступають як узагальнене вміння.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Дослідники дидактичної компетентності наголошують на її значущості. Дидактична складова – це підґрунтя професійної компетентності вчителя. Випереджаючий розвиток дидактичної компетентності головних суб'єктів навчальних відносин є внутрішньою умовою модернізації сучасних навчальних систем, фактором ефективності професійно-педагогічної діяльності. У дидактичній компетентності, яка безперервно вдосконалюється, закладено ресурси розвитку педагогічного професіоналізму, тому що вона виконує пізнавальну, гносеологічну, регулятивну, інваріантну та інтегративну функції.

Література

1. Зайцева І. В. Розвиток мотивації учіння студентів в контексті активізації навчання / Ірина Веніамінівна Зайцева // Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія : Лінгвістика і літературознавство : міжвуз. зб. наук. ст. – 2009. – Вип. XXII. – С. 415 – 422.
2. Зазыкин В. Г. Акмеологические проблемы профессионализма / В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышев. – М. : НИИВО, 1993 – 267 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
4. Компетентність саморозвитку фахівця : педагогічні засади формування у вищій школі / [О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук, С. О. Рябушко]. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
5. Мішеніна Т. М. Формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах : дис...доктора пед. наук : 13.00.09 / Тетяна Михайлівна Мішеніна. – К., 2014.

6. Певзнер М. Н. Педагогическое консультирование : учеб.пособие / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, С. Н. Горычева. – М. : Академия, 2006.
7. Погодин В. В. Дидактические условия формирования компетентности в области физической культуры учащихся профессиональных училищ : автореф. дис. на получение науч. степени канд. пед. наук : специальность 13.00.08 / Валерий Викторович Погодин. – Ульяновск, 2007. – 13 с.
8. Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен; [пер. Э. Гусинский, Ю. Турчанинова]. – 2-е , изд. испр.– М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
9. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / Ірина Вікторівна Родигіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
10. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя / Л. М. Семенець // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. –2010. –Вип. 53. – С. 183 – 186.
11. Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – К., 1999. – 450 с.
12. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Астрель: АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

Люріна Т.

*кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана
Хмельницького*

Молодиченко Н.

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана
Хмельницького*

УДК 378:371.016

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито деякі аспекти вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів. Висвітлено особливості підготовки конкурентоспроможних фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі.

Ключові слова: *вищий навчальний заклад, професійна підготовка майбутніх педагогів, освітнє середовище, технологія навчання.*

В статье раскрыты некоторые аспекты совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов. Освещены особенности подготовки конкурентоспособных специалистов в высшем педагогическом учебном заведении.

Ключевые слова: *высшее учебное заведение, профессиональная подготовка будущих педагогов, образовательная среда, технология обучения.*

The article deals with some aspects of improving the training of future teachers. The peculiarities of training competitive specialists in higher pedagogical educational institution.

Key words: *institution of higher education, professional training of future teachers, educational environment, technology training.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в контексті сучасних вимог до розвитку особистості полягає в тому, що процес навчання майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах має розосереджений характер. Кожна зі спеціальностей усе ще вирішує свої вузькопрофесійні завдання поза орієнтацією на загальну мету творчо-інтелектуального розвитку особистості. Подолання складної ситуації ми вбачаємо в науковому підході до навчально-виховного процесу, розумінні важливості ролі професійно орієнтованих дисциплін в управлінні означеним процесом, у формуванні в реципієнтів складних стереотипів соціально важливих почуттів, різнобічного розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що проблемі професійної підготовки майбутніх педагогів присвячено багато досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів. Теоретичні та методологічні основи окресленої проблеми знайшли відображення у працях корифеїв педагогічної думки О. Духновича, Я. Коменського, А. Макаренка, О. Мороза, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського. В останні десятиріччя різні аспекти проблеми підготовки майбутніх педагогів активно вивчаються вітчизняними вченими В. Андрущенком, А. Богуш, І. Зязюном, В. Коцуром, Н. Ничкало, В. Паламарчук, О. Пехотою, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєвою та ін.

Аналіз публікацій сучасних науковців дав можливість з'ясувати стан зазначеної проблеми з позицій загальнотеоретичного, науково-педагогічного та спеціального підходів і показав недостатню вивченість теоретико-методологічних і методичних основ, механізму та шляхів їх використання на практиці, зокрема навчальне і методичне забезпечення студентів і викладачів вищих навчальних закладів. Водночас традиційна система підготовки майбутніх педагогів не повною мірою виконує поставлені завдання. Тому виникає суперечність між потребами суспільства в педагогах, готових до інноваційної діяльності в системі освіти і професійною компетентністю педагогів, яких готують вищі педагогічні навчальні заклади.

Мета даної публікації полягає в обґрунтуванні необхідності вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності у навчально-виховному процесі вищого педагогічного закладу.

Виклад основного матеріалу. Серед стратегічних завдань освітньої галузі, що визначені в Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державній національній програмі „Освіта” (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні особливе місце відводиться активізації людського фактору, забезпеченню можливості розвитку творчого потенціалу кожної людини. Тенденції цивілізаційного розвитку визначають нові вимоги перед людиною, отже, і перед освітою, що відіграє вирішальну роль у розвитку і становленні кожної особистості.

Педагогічний процес з підготовки майбутніх учителів у Київському університеті імені Бориса Грінченка протікає в системі інноваційних технологій навчання із застосуванням новітніх ефективних досягнень психолого-педагогічної науки, що є засобом перетворення, зміни і розвитку типів мислення і свідомості фахівців у процесі їх психолого-педагогічної практики. З огляду на це в університеті створено нову практику педагогічної освіти на основі врахування таких умов: 1) наявність необхідних науково-інтелектуальних сил і фінансових засобів; 2) наявність тривалих досліджень з розробки нової

психолого-педагогічної теорії і практики; 3) наявність в учасників інноваційного процесу (тобто контингенту студентів) наукової кваліфікації і професіоналізму, що виводить майбутніх педагогів на рівень постановки проблем розвитку педагогічної освіти.

Науково-методичне забезпечення підготовки навчального процесу ведеться науковими колективами кафедр, лабораторіями психолого-педагогічного напрямку, які розробляють навчально-методичні комплекси для оволодіння студентами навчальними дисциплінами у сфері психолого-педагогічних наук та їх творчого розвитку.

Підготовка майбутніх педагогів ведеться як цілісна система, що складається з таких основних напрямів: наукового, який вивчає закономірності професійного становлення та формування і розвитку особистості з метою розробки способів, засобів і методів професійного застосування психолого-педагогічних знань в умовах сучасної школи; прикладного, що здійснює психолого-педагогічне забезпечення всього процесу навчання і виховання, включаючи складання навчальних програм, створення підручників, розробку психолого-педагогічних основ педагога, в установах освіти, спеціальних навчально-виховних центрах (установах), у сфері управління, правоохоронних органах по роботі з неповнолітніми та ін., де основні види діяльності служби становлять психопрофілактика, психолого-педагогічна діагностика, розвиток, корекція і консультування, а основними видами діяльності майбутнього фахівця є консультативна; діагностико-аналітична; корекційно-розвивальна; організаційно-методична; соціально-педагогічна; культосвітня.

Професійна компетентність характеризується сформованістю у майбутнього вчителя єдиного комплексу знань, навичок, умінь, психолого-педагогічних якостей і професійних акмеологічних позицій. Тут знання, навички й уміння можуть представлятися як рольові характеристики професійної компетентності педагога. Всі інші компоненти виступають як її суб'єктивні характеристики, вказують на ставлення педагога до професійної діяльності і на його власне індивідуальний почерк. Досягнення різних рівнів професійної компетентності визначається низкою детермінант, серед яких індивідуальні обмеження, що виступають протипоказаннями для виконання професійних функцій.

Вивчення досвіду практичної діяльності педагогів і ознайомлення з передовою практикою соціально-психологічної роботи в нашій країні і за рубежом дозволили виділити такі відмінні риси професійної компетентності фахівців цього профілю: обумовленість цілей і задач професійної діяльності фахівця соціальним замовленням суспільства і його інститутів оптимально реалізувати потенційні можливості людини як у сфері його діяльності, так і в повсякденному житті; недостатня регламентованість соціально-правової, функціональної й організаційно-методичної бази професійної діяльності, взаємин з різними суб'єктами праці і життя, що обумовлює актуальність творчого підходу, адекватного загальноприйнятим принципам і професійній етиці; конгруентність (відповідність) висунутих цілей, задач і функцій з індивідуальними можливостями, потребами, діями педагога-вихователя; інтегративний характер процесу і результатів професійної діяльності, що складається на основі ефективного використання дослідницько-діагностичних, конструктивно-проектувальних, формуально-розвивальних, корекційно-терапевтичних, комунікативних, аналітико-оцінних та інших технологій; творчий характер професійної діяльності, що

базується на знанні психолого-педагогічної суті процесів і явищ, широкої ерудиції, особистісному досвіді, активному пошуку новаторських підходів та інноваційних технологій, особистій ініціативі і широкій професійній комунікабельності; поліваріантність умов виконання професійних обов'язків, що реалізуються комплексно і напівфункціонально при обов'язковому безпосередньому поєднанні з конкретною людиною, колективом, їх відносинами і взаємозв'язками.

Професійно-педагогічна підготовка – це соціально обумовлена цілісність учасників університетської освіти, взаємодіючих на основі співробітництва між собою, оточуючим і його духовними й матеріальними цінностями, що спрямовані на формування творчого педагогічного потенціалу особистості. Сутність бінарної професійно-педагогічної освіти характеризується формуванням і проявами у майбутнього фахівця властиво внутрішньої рефлексії, що виводить студента за його межі, проясняє як цінності професійно-педагогічної діяльності, так і самого студента. Звідси гуманізація процесу університетської освіти передбачає його кінцевою ціллю не знання, а цілісний розвиток майбутнього фахівця.

Ми відзначаємо можливість і доцільність розгляду проблеми формування творчого педагогічного потенціалу студента в координатах, пов'язаних як із зовнішніми факторами (професія, педагогічна діяльність, безпосередньо навчальний процес університетської освіти), так і з внутрішніми.

З огляду на вищезазначене прагнення студента до актуалізації власного творчого професійно-педагогічного становлення може відбуватися у трьох взаємопов'язаних площинах і розглядатися як: розуміння необхідності професійно-педагогічних знань і способів діяльності, суб'єктивні передумови творчої педагогічної діяльності, суб'єктивної потреби визначення професійно-педагогічних цінностей (цілі, мотивація, цінності професійної самоактуалізації) – інформаційно-когнітивна площина; як осмислення себе, усвідомлення позитивних і негативних аспектів власної діяльності, оцінка та самооцінка власного почуття, регулювання самореалізації, своїх стосунків та прийняття рішень – індивідуально-смилова площина; як здатність до конструктивного, нестандартного мислення і поведінки, а також усвідомлення та розвитку свого досвіду, результат креативної діяльності – креативно-діяльнісна площина. Це додається у структуруванні блоків актуалізації творчого педагогічного потенціалу студента. У кожній площині вирішуються певні завдання, які можна віднести до однойменних блоків: інформаційно-когнітивний, індивідуально-смиловий, креативно-діяльнісний блоки творчого педагогічного потенціалу [5, с. 66–67].

Узагальнений досвід Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка щодо підвищення рівнів готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності у практичній професійній діяльності показав, що за умов створення освітнього середовища, яке забезпечувало б професійно-творчий розвиток майбутніх педагогів на основі впровадження особистісно орієнтованого навчання та його колективного способу із роботою в малих групах, проведення тренінгових занять із залученням майбутніх педагогів у поле дії конкретних професійних, соціальних, психологічних і педагогічних ситуацій, впровадження технології проектного навчання, уможливорюється якісна результативність професійної підготовки конкурентоспроможних фахівців до інноваційної діяльності. Впровадження технології проектного навчання сприяє розвитку таких особистісних якостей студентів, як самостійність, ініціативність, здатність до творчості,

безумовно, необхідних сучасній випускникові вищого навчального закладу, дозволяє розпізнати його насувні інтереси і потреби і становить технологію, розраховану на послідовне виконання навчальних проектів.

Підготовка майбутніх педагогів у ВНЗ до інноваційної діяльності пов'язана з важливими науковими та практичними завданнями. Звернення до проблем інноватики і відокремлення їх як найважливішого напрямку сучасної наукової думки є результатом усвідомлення зростаючої динаміки інноваційних процесів у суспільстві [1; 4; 7].

Аналіз публікацій сучасних науковців щодо інноваційних процесів в освіті дав можливість уточнити сутність поняття готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності в освіті, що тлумачимо як володіння комплексом узагальнених знань і професійних умінь, які дають можливість педагогу продукувати та приймати нововведення, вносити нові елементи у традиційну систему навчання учнів; характеризується вищим ступенем творчості педагога, що дозволяє створювати особливий світ, в якому навчаються діти.

У рамках нашого дослідження ми звертаємо увагу на цілеспрямований навчально-виховний процес, прагнемо знайти розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними вміннями. Ми вважали за доцільність оновити програми дисциплін педагогічного циклу, надавши їм розвивального характеру, а для цього їх було спрямовано на максимальне задоволення інтелектуальних, духовних і професійних запитів як студента, так і викладача; зорієнтовано на розвиток їх педагогічних здібностей і педагогічного мислення. При цьому ми намагалися враховувати особливості функціональної асиметрії головного мозку студента; сформувати педагогічну спрямованість особистості; враховувати особливості впливу акцентуацій характеру студента на продуктивність майбутньої професійної діяльності.

Механізм організації професійно-педагогічної підготовки, зорієнтованої на формування готовності майбутнього вчителя до реалізації особистісного навчання, вимагає від викладача педагогічного університету таких дій: рефлексування у своєму життєвому досвіді власне педагогічних елементів; показ через свою діяльність і поведінку переваги тих цінностей, до яких він залучає своїх студентів; критична оцінка і переоцінка власних цінностей як спосіб спонукання своїх студентів до аналогічних дій; пошук у студентах «точки опори» – динамічно розвивальних особистісних сенсів і пріоритетів; прийняття інших точок зору і світоглядів; самоутвердження особистості педагога через власне залучення до цінностей і досвіду студентів. Таким чином активізується механізм особистісно-професійного розвитку кожного студента та викладача. Це уможлиблюється за наявності таких умов: створення особистісно стверджуючих ситуацій, перенесення спілкування в діалогічну площину, формування позитивних Я-образів, створення ситуації успіху, зміни позиції викладача стосовно студента в напрямку гуманізації та демократизації на основі особистісно орієнтованого навчання, що актуалізує залучення студентів до світу ідей, ідеалів і цінностей.

Особистісно орієнтоване навчання реалізується через діяльність, що має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій. Реально забезпечити ці цілі можливо лише через спеціально проєктований і організований освітній процес, що при

збереженні своєї основної структури (функцій, змісту, засобів, методів, критеріїв навчання) повинен будуватися на принципово іншій технології.

Особистісно орієнтована технологія як змістова техніка реалізації особистісно орієнтованого навчального процесу є одночасно системним методом створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських індивідуальних ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм особистісно орієнтованої освіти.

Призначення особистісно орієнтованих технологій полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати природні риси студента, його здоров'я та індивідуальні здібності, допомагати в становленні його суб'єктності, соціальності, культурної ідентифікації, творчої самореалізації особистості. Цьому сприяє добір проектних завдань, а також методики виконання творчих проектів, які дають можливість найбільш повно врахувати здібності, потреби, освітні нахили студентів, їхні наміри і професійні інтереси. Дослідженнями вчених [2; 6; 7] встановлено, що проектна діяльність виступає важливим компонентом системи продуктивної освіти і становить нетрадиційний спосіб організації освітніх процесів через активні способи дій (планування, прогнозування, аналіз, синтез), спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в оволодінні майбутньою професією [3]. Основна теза сучасного розуміння проектно-методики зводиться до такого: «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де і як я можу ці знання застосувати» [2]. У проекті поряд з науковою (пізнавальною) стороною рішення завжди присутні емоційно-ціннісна (особистісна) і творча сторони. Саме емоційно-ціннісний і творчий компоненти змісту визначають, наскільки значимо для студентів проект і як самостійно він виконаний. Дана технологія будується з урахуванням принципів гуманізації, індивідуалізації, комунікативності, а також діяльнісного та ціннісного підходів, орієнтованих не тільки на формування знань і умінь в учнів, а й на самореалізацію їх особистості. Як стверджував Tom Hutchinson, проектні роботи є дуже особистим. У змодельованому проекті студенти пишуть про своє життя, свої мрії та фантазії, свої власні дослідження за темою, що їх цікавить [7]. Найбільш істотними особливостями проектного навчання є діалогічність, проблемність, інтегративність, контекстність. Проблемність виникає при вирішенні проблемної ситуації, яка спричиняє початок активної розумової діяльності, проявів самостійності в студентів, внаслідок того, що вони виявляють суперечності між відомим їм змістом і неможливістю пояснити нові факти та явища. Вирішення проблеми нерідко призводить до оригінальних, нестандартних способів діяльності і результатів.

Інтегративність проектно-технології означає оптимальний зріз сформованих концепцій засвоєння знань і теорій навчання. Побудова навчального процесу, орієнтованого на виконання студентами проектів, будується не в логіці досліджуваного навчального предмета, а в логіці їх діяльності. Звідси у проектному циклі допускаються інформаційні паузи для засвоєння змісту нового матеріалу, передбачається виконання проектів в індивідуальному темпі у вигляді випереджальних самостійних завдань дослідницького, практичного характеру під керівництвом викладача на основі власного вибору студентів. У навчанні студентів застосовуємо різні типи проектів, які розкривають проектну технологію.

Експертна оцінка проектів здійснюється за різними діагностичними параметрами, що включає такі аспекти: мотиваційний, ціннісний, пізнавальний, комунікативний, організаційний. Проектна технологія включає проміжну і підсумкову оцінку проекту і здійснюється або викладачем, або незалежними експертами з числа студентів. З метою пережиття студентами ситуації успіху організується спільне обговорення проекту викладачем і студентами. При впровадженні проектної технології створюються умови для ціннісного переосмислення, діалогу при освоєнні змісту освіти, застосування і набуття нових знань і способів дії.

В останній час викладачами вищих педагогічних навчальних закладів застосовується такий метод навчання, як ділові ігри. Ділові ігри – це моделювання певної реальної педагогічної ситуації, фрагмента уроку. Вони мають метою посилення практичної спрямованості заняття, максимальне наближення її до професійної діяльності майбутніх учителів. Ділові ігри повинні готуватися заздалегідь: складання сценарію, пояснення його мети, розподіл ролей і проведення консультацій, підготовка обладнання, наочності.

На основі характеристики способів залучення студентів до вирішення методичних завдань виділяємо такі типи педагогічних ситуацій: уявні та реальні. В реальних педагогічних ситуаціях виділяються типи в залежності від позиції, яку займає в ній студент: 1) позиція спостерігача, тобто студент сприймає деякі форми навчальної діяльності викладача збоку; 2) позиція активного учасника навчального процесу.

У процесі співпраці педагога і студента доцільним є створення різноманітних комплексів педагогічних ситуацій, в яких названі типи взаємодіють варіативно, забезпечуючи гнучкість, різнобічність і диференційованість виховних впливів, стимулюючи пізнавальну активність і самостійність студентів та збагачуючи їх реальний досвід [1]. Як показує досвід, сходження до акме професії пролягає через створення власної системи праці. Вона детермінована такими принципами, як: принцип професійної компетентності, що припускає повне оволодіння інструментарієм, прийомами і продуктивними технологіями реалізації функціональних обов'язків; принцип ненанесення збитку підопічному, принцип неупередженості, конфіденційності, позитивно орієнтованої активності.

З огляду на це викладачі університету дбають про сформованість у студентів навичок та вмінь управління освітнім процесом; розвивають у них потребу в педагогічній діяльності та вміння ефективно організовувати її; допомагають студентам в оволодінні прийомами професійної самоосвіти й самовиховання; сприяють пізнанню й розвитку особистості студентів у контексті обраної ними професії. З метою вирішення означених завдань ми застосовуємося нетрадиційні методи навчання (програмованого, проблемного й інтерактивного, комунікативного навчання; пошукові методи; метод навчальних дискусій, ігровий, задачний та інші), що дає можливість майбутнім педагогам не тільки творчо засвоювати базові знання, але й опанувати цими знаннями відразу в контексті своєї професії, формувати інтелектуально-творчу особистість.

Висновки. Аналіз публікацій сучасних науковців дав можливість з'ясувати стан зазначеної проблеми з позицій загальнотеоретичного, науково-педагогічного та спеціального підходів і показав недостатню вивченість теоретико-методологічних і методичних основ, механізму та шляхів їх використання на практиці, зокрема навчальне і методичне забезпечення

студентів і викладачів вищих навчальних закладів. Водночас традиційна система підготовки майбутніх педагогів не повною мірою виконує поставлені завдання. Тому виникає суперечність між потребами суспільства в педагогах, готових до інноваційної діяльності в системі освіти і професійною компетентністю педагогів, яких готують вищі педагогічні навчальні заклади.

Встановлено, що цілеспрямований навчально-виховний процес, знаходження розумного балансу між академічними знаннями і прагматичними вміннями уможлиблює професійно-творчий розвиток майбутніх педагогів на основі впровадження особистісно орієнтованого навчання та його колективного способу із роботою в малих групах, проведення тренінгових занять із залученням майбутніх педагогів у поле дії конкретних професійних, соціальних, психологічних і педагогічних ситуацій, впровадження технології проектного навчання. Доведено, що ефективності удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів у навчально-виховному процесі ВНЗ сприяє оновлення програм дисциплін педагогічного циклу, надання їм розвивального характеру і спрямування на максимальне задоволення інтелектуальних, духовних і професійних запитів як студента, так і викладача; зорієнтованих на розвиток їх педагогічних здібностей і педагогічного мислення.

Література

1. Інноваційні педагогічні технології: Словник-довідник / автор-упорядник І. М. Дичківська. – Рівне : РДГУ, 2003. – 43 с.
2. Матяш Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 39.
3. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота // Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 274–318.
4. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : науково-методичний посібник / за ред. Л. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
5. Серьожникова Р. К. Бінарна професійно-педагогічна освіта як передумова формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача / Р. К. Серьожникова // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. Випуск 7 (167) – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2010. – 237 с.
6. Fried-Booth Diana L. Project Work / Diana L. Fried-Booth / – Oxford University Press, 1986. – 89 p.
7. Phillips Diane. Projects with Young Learners / Diane Phillips, Sarah Burwood, Helen Dunford / – Oxford University Press, 1999. – 180 p.

Сембрат А.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

УДК 378.00.01

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

В статье проанализированы современные взгляды разных ученых (И. Зязюн, С. Гончаренко, В. Сипченко, Р. Гуревич, Н. Чобитко, И. Богданова, Н. Мартишина), а также концепции, подходы, формы, методы и технологии касательно профессиональной подготовки будущих учителей, которые можно применять в практике их обучения и воспитания.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель.

Analyzed the current views of various scholars (I. Zyazyun, S. Goncharenko, V. Sipchenko, R. Gurevich, M. Leshchenko, M. Chobitko, I. Bogdanova, N. Martishina), as well as concepts, approaches, forms, methods and technologies regarding the training of future teachers, which can be applied in practice, their training and education.

Key words: training, future teacher.

Постановка проблеми. В умовах суспільної ситуації, що склалася на початку ХХІ століття в Україні, пріоритетом освіти стає становлення і розвиток творчої, активної особистості, з чітко вираженою суб'єктної позицією, здібної швидко адаптуватися до умов швидкозмінного суспільства. Важлива роль у цьому процесі належить педагогам, професійна підготовка яких вимагає постійної модифікації, пошуку нових підходів, педагогічних технологій, прийомів та засобів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про увагу науковців до таких аспектів підготовки майбутнього вчителя: формуванню педагогічної творчості (О. Кривильов, В. Кан-Калик, Н. Мартишина, С. Сисоєва), формування професійної компетентності майбутніх учителів (І. Букреєва, О. Добудько, А. Кирилов, Н. Мурована, Є. Павлютенков, В. Саюк, А. Хуторський, Г. Монастирна), підготовка вчителів за кордоном (Н. Абашкіна, Т. Вакуленко, М. Лещенко).

Мета написання статті – проаналізувати сучасні погляди науковців, концепції, підходи, форми, методи та технології щодо професійної підготовки майбутніх учителів, які можна застосовувати у практиці їх навчання і виховання.

Виклад основного матеріалу. На думку відомого вченого А. Алексюка вища педагогічна освіта покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України. Науковець розглядає вищу педагогічну освіту як фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу. [1, с. 248].

І. Зязюн зазначає, що упродовж останнього десятиріччя в розвитку вищої педагогічної освіти можна виокремити декілька тенденцій, серед яких: перетворення педагогічних інститутів у педагогічні університети, трансформація

педагогічних університетів у класичні. На думку науковця, останнє не досить переконливе в зв'язку з тим, що класичний і педагогічний університети виконують специфічні функції в освітньому просторі України і вони не можуть забезпечити повноцінної заміни одна одною [2, с.106].

Одним із напрямком удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя, на думку І. Зязюна, пов'язаний з певними змінами в її пріоритетних орієнтирах: подолання „школярської методики учіння”, яка виявляється в начотницькому характері вкладання, формалізмі засвоєння знань, відсутності у студентів самостійності і змістової навчально-дослідницької мотивації [2, с.108]. У процесі підготовки майбутніх учителів, наголошує науковець, слід пам'ятати той факт, що саме в українській лекторській школі (К. Ушинський, М. Пирогов, М. Гоголь, П. Могила, Г. Сковорода, П. Юркевич) утвердився важливий дидактичний принцип – розуміння лекції як школи самостійного творчого мислення.

Важливим напрямом удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя І. Зязюн також вважає створення системи незалежного оцінювання вищої педагогічної освіти. Важливою є думка вченого про те, що педагогічна освіта як смисл і мета, об'єкт і суб'єкт мають особистість учня-студента-вчителя у постійному розвитку. Мета педагогічної освіти – формування образу і осягнення смислу професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного. Мета вищої педагогічної школи – професійне виховання вчителя – багатомірне і багатофункціональне явище, що включає духовне становлення як активнее внутрішнє прагнення до істини, добра, краси, осмислення цілісного світу; формування педагогічної культури; гармонійний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових, етичних і естетичних якостей [2, с.111].

С. Гончаренко педагогічну освіту визначає як систему підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах і інститутах, педагогічних училищах, університетах; у широкому розумінні – підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні-спеціальні й вищі; сукупність знань, здобутих у результаті цієї підготовки [3, с.158].

Вища педагогічна освіта, як наголошує В. Сипченко, є одним із основних факторів формування професійної зрілості вчителя, бо суттєво впливає на інноваційну спрямованість педагогічної діяльності, без якої неможливо досягти високого рівня професіоналізму. На думку науковця, саме вищий педагогічний заклад покликаний розробляти нові методики й технології навчання та виховання, що мають допомогти вчителю загальноосвітньої школи досягти високого рівня викладання, якості знань учнів, сприяти його професійному зростанню [4, с. 51].

М. Лещенко сформульовано часткові концепції щодо змісту педагогічної освіти в класичних університетах [5, с.232-236]:

1. Концепція науково-інформаційної технологізації змісту вищої освіти обґрунтовує науково-дослідну детермінацію змісту вищої освіти, моделювання наукового пошуку в ході пізнавальної діяльності, наголошує на домінанті прийомів здобуття знань, на необхідності створення атмосфери духовного розвитку особистості в ході навчально-пізнавальної діяльності.

2. Концепція трансцендентності змісту вищої освіти зумовлює наявність у навчально-пізнавальній діяльності дослідно-творчої активності, яка проявляється у сферах підсвідомого і свідомого.

3. Концепція імперативу пізнавальної свободи визначає необхідність включення до змісту вищої освіти рефлексивно-інтенсивних методик самопізнання особистості, що уможлиблює її самореалізацію, гармонійне і щасливе життя в умовах сучасного інформаційного суспільства.

4. Концепція компетентісно-комунікативного підходу до змісту вищої освіти стверджує необхідність збагачення навчальної діяльності студентів ефективними технологіями професійної і щоденної комунікації.

5. Концепція неперервного навчання може бути сформульована на основі тверджень про важливість розвитку пізнавальних процесів упродовж всього життя: учитися для того, щоб бути; учитися для того, щоб знати; учитися для того, щоб працювати; учитися для того, щоб уміти жити разом.

6. Концепція інституціональної інтеграції визначальних тенденцій світового освітнього простору зі змістом вищої освіти окреслює умови і шляхи інтернаціоналізації вищої освіти відповідно до умов глобалізаційного суспільства.

7. Концепція фундаменталізації та стандартизації змісту вищої освіти передбачає відповідність чітко окресленої частини змісту професійної підготовки тенденціям уніфікації та інтернаціоналізації освіти у контексті її адекватності освітнім стандартам.

Вітчизняні науковці Р. Гуревич і А. Коломієць вважають, що одним із головних завдань педагогічного процесу підготовки вчителя є перетворення особистості студента у вчителі-професіонала, спроможного вирішувати все різноманіття завдань, пов'язаних із навчанням, вихованням і розвитком школярів. На їх думку, головними в навчальному процесі педагогічного ВНЗ мають стати такі напрями: інтеграція, гуманізація, професійна спрямованість, естетизація. Тобто заняття з кожної дисципліни мають бути пронизані міжпредметними зв'язками, враховувати інтереси і здібності кожного студента, мати безпосередній вихід на шкільну програму, містити емоційні моменти (цікаві історичні факти, демонстрацію витворів мистецтв, застосування аудіо- та відеозаписів тощо). Автори наголошують на значній ролі теоретичної підготовки в професійній діяльності педагога, спрямованості студентів на неперервний професійний розвиток, самовдосконалення, розкриття внутрішнього потенціалу, творчість.

М. Чобітько наголошує на переході до особистісно орієнтованого навчання у професійній підготовці майбутніх педагогів, що передбачає пріоритет суб'єктивно-сміслового навчання в порівнянні із інформаційним, направленість на формування у студентів багатогранності суб'єктних картин світу на відміну від однозначних „програмних” уявлень, діагностику особистісного розвитку, ситуативне проектування, самоактуалізацію і самореалізацію, ігрове моделювання, смисловий діалог. На думку науковця, в основу особистісно орієнтованого професійного навчання повинен бути покладений діалогічний підхід, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію і збільшення міри свободи учасників освітнього процесу. Технології цього типу передбачають перетворення суперпозиції викладача і субординізованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції [7, с. 127-128].

Ю. Кравченко вважає, що сучасна вища педагогічна школа України переважно акцентує увагу на проблемах оволодіння знаннями та збільшення їхнього обсягу у майбутніх учителів і менше уваги приділяє формуванню їх професіоналізму та розвитку творчості. В результаті випускники вітчизняних ВНЗ педагогічних спеціальностей мають досить глибокі теоретичні знання і високий рівень практичних умінь, але здебільшого недостатньо орієнтуються в сучасному освітньому просторі, не завжди можуть прийняти самостійні рішення, відійти від стандартного зразку педагогічної діяльності, висловлювати незалежні судження в нових умовах, передбачати можливі ситуації у взаємодії, як з колективом учнів, так і з окремою особистістю. Вона наголошує, що одним із факторів поліпшення якості педагогічної підготовки студентів може стати посилення уваги до такого важливого компонента змісту вищої педагогічної освіти як розв'язування педагогічних задач [8, с.1-2]. Під уміннями розв'язувати педагогічні задачі дослідниця має на увазі "проведення комплексних дій, що забезпечують нестандартний творчий підхід до аналізу педагогічної ситуації, яка виникла, визначення педагогічної задачі для її розв'язання та ефективності рішення" [8, с.9-10].

Т. Шестакова вважає, що сьогодні є протиріччя "між соціальним запитом на педагога здатного до неперервного професійного самовдосконалення та недостатнім рівнем її сформованості у випускників педагогічних ВНЗ" [9, с.4]. На її думку його, можна розв'язати використанням розробленою дослідницею організаційно-методичної системи формування готовності студентів педагогічних ВНЗ до професійного самовдосконалення, що "являє собою сукупність цілеспрямованих педагогічних впливів, підпорядкованих єдиній меті розвитку готовності студентів до професійного самовдосконалення та водночас варіативних залежно від напрямку й етапу підготовки" [9, с.14]. В цілісній організаційно-методичній системі дослідниця визначила три основні напрями: стимулюючо-орієнтаційний, теоретико-когнітивний та практико-розвивальний, забезпечують цілеспрямований розвиток відповідних компонентів готовності та комплексно реалізуються на усіх етапах формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. Базовий етап відбувається в ході викладання курсу "Основи педагогічної творчості" за умови пріоритетності стимулюючо-орієнтаційного напрямку формуючих впливів та забезпечує загальне ознайомлення студентів з проблематикою особистісно-професійного зростання педагога та формування базових знань і умінь в сфері професійно-педагогічного самовдосконалення. Поглиблюючий – в ході викладання спецкурсу "Основи професійно-педагогічного самовдосконалення" за умови пріоритетності теоретико-когнітивного напрямку та сприяє збагаченню і розширенню знань і умінь педагога в сфері самовдосконалення, закріпленню стійких мотивів особистісно-професійного зростання та стимулюванню багатоаспектного прояву самоактивності студентів в напрямку особистісно-професійного самовдосконалення. Закріплюючий – під час проходження студентами педагогічної практики за умови пріоритетності практико-розвивального напрямку та спрямовується на набуття досвіду самовдосконалення майбутніх педагогів та на закріплення здобутих аутопедагогічних знань і умінь, сформованих мотивів і інтересів, інтелектуальних здібностей шляхом їх комплексного використання в практиці власного професійного самовдосконалення [10, с. 14].

В. Вишківська вважає, що "на сьогодні, незважаючи на інтенсивні пошуки вчених з метою створення теорії педагогічного конструювання, залишаються

мало вивченими питання її змістовного наповнення, структури і функцій компонентів конструктивної діяльності, етапів створення педагогічного проекту та шляхів підготовки майбутніх учителів до конструктивної діяльності" [10, с. 5]. Для вирішення проблеми вона пропонує розроблену нею технологію формування у студентів педагогічних ВНЗ умінь конструювання навчально-пізнавальної діяльності школярів, що полягає у використанні запропонованої покомпонентної структури. Структура формування у студентів педагогічних вузів умінь конструювання навчально-пізнавальної діяльності школярів складається з трьох компонентів: цільовий компонент спрямований на оволодіння професійними знаннями й уміннями та на формування цілісного уявлення про професійну діяльність; інформаційний передбачає формування умінь відбирати і опрацьовувати належну інформацію; процесуальний акцентує увагу на розвитку діяльності учіння і передбачав оволодіння уміннями вибудовувати технологію навчання у відповідності з метою і змістом навчальної діяльності; уміннями представляти мету діяльності у вигляді конкретних задач; уміннями визначати структуру і зміст майбутньої педагогічної діяльності та наповнювати її конкретно предметною діяльністю [10, с. 17].

І. Богдановою розроблено модель оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів та презентовано концепцію оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі запровадження інноваційних технологій. Модель оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителя представлено як систему науково-методичного забезпечення, до складу якої входять такі компоненти: концепція оновлення, структурно-змістовий, технологічний та організаційно-дидактичний компоненти. У концепції оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів обґрунтовано сукупність методологічних положень, що становлять її основу, виявлено провідні тенденції, принципи і перспективи процесу оновлення; визначено структуру оновлення і шляхи реалізації запропонованої концепції [11, с.14].

Н. Мартишина пропонує систему творчого супроводу професійно-особистісного становлення та розвитку майбутнього педагога у вищому навчальному закладі (ВНЗ), який включає: демонстрацію студентам значущості та привабливості педагогічної професії, розкриття її творчого характеру; включення студентів у розробку моделі особистості сучасного педагога, позначення даної моделі як ідеальної мети професійно-особистісного розвитку і будівництво з урахуванням цього професійно-особистісних перспектив на період навчання у ВНЗ; використання можливостей, закладених у змісті навчальних дисциплін, з метою творчого розвитку студента; відбір існуючої і створення оригінального педагогічного інструментарію, використання його на практиці відповідно до поставленої мети; активізацію виховної роботи, створення атмосфери творчості в студентському колективі; стимулювання самостійної творчої роботи студентів; діагностичний супровід, що дозволяє оцінювати зміни, і здійснювати, у разі необхідності, корекцію. У запропонованій дослідницею системі врахована існуюча траєкторія професійної підготовки майбутнього педагога: від введення в педагогічну діяльність та адаптації до вимог професії на I курсі до професійної самореалізації та утвердження власного педагогічного кредо на випускному курсі. У змісті навчальних дисциплін акцентовано увагу на становлення і розвиток творчого потенціалу

студентів. Наприклад, як зазначає Н. Мартишина, відображення ідеї творчості в дисципліні „Вступ до педагогічної діяльності” відбувається за такими позиціями:

1) творчість – одна з найважливіших характеристик педагогічної діяльності;

2) сучасний педагог – творча особистість, його творчий потенціал, творча активність, творча самореалізація в професії;

3) педагог – людина високої культури, її носій і творець культурних цінностей; творчі характеристики зовнішньої і внутрішньої культури особистості, педагогічної культури;

4) співвідношення понять професіоналізм і професійна компетентність педагога, педагогічний досвід, педагогічна майстерність, педагогічна творчість;

5) роль творчості та педагогічного досвіду в становленні та розвитку особистості педагога; розвиток творчого потенціалу, як умова професійного зростання й успішної кар’єри;

6) творча лабораторія педагога.

Запропонована система передбачає вплив виховного процесу, органічне використання ресурсів додаткової освіти студентів в умовах вишу, в якій активно використовуються педагогічні технології: педагогічних майстерень; можливості соціокультурного простору в професійно-особистісному становленні й розвитку майбутніх педагогів із метою найбільш повного розкриття їх творчого потенціалу; педагогічних оглядів, конкурсів, олімпіад та інш. [12, с.25-26].

Висновки. Отже, враховуючи процеси модернізації національної освіти, сучасні науковці виділяють різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів і пропонують різноманітні концепції, підходи, форми, методи та технології, більшість із яких можна застосовувати в практиці навчання та виховання майбутніх учителів різних напрямів фахової підготовки.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія: підручник / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Зязюн І.А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І.А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ: АЖД, 2006. – VIII. – С. 105-115.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Сипченко В.І. Роль педагогічного університету у формуванні професіоналізму вчителя / В.І. Сипченко // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – Вип. 136. - Черкаси, 2008. – С. 51-54.
5. Лещенко М. Принципи структурування змісту педагогічної освіти в класичних університетах / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ: АЖД, 2006. – VIII. – С. 229-237.
6. Гуревич Р. Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники / Р. Гуревич, А. Коломієць // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ: АЖД, 2003. – IV. – С. 75-84.
7. Чобітько М.Г. Педагогічна освіта: особистісний підхід / М.Г. Чобітько // Педагогічний процес: теорія і практика: наук. видання. – К.: Вид-во П/П „ЕКМО”, 2003. – Вип.1. – С. 124-137.

8. Кравченко Ю.М. Підготовка майбутніх учителів до професійного розв'язування педагогічних задач: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 2006. – 22 с.
9. Шестакова Т.В. Формування майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: автореф. дис. канд. педнаук: 13.00.04. – Київ, 2006. – 22 с.
10. Вишківська В.Б. Формування у майбутніх учителів здатності до конструювання навчально-пізнавальної діяльності школярів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 2006. – 23 с.
11. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І.М. Богданова. – К., 2003. – 38 с.
12. Мартишина Н.В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора педнаук: спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н.В.Мартишина. – Рязань, 2009. – 40 с.

Солоненко А.

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

УДК 378.147:91

**ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
(СПЕЦІАЛЬНІСТЬ «ГЕОГРАФІЯ*»)**

У статті на основі аналізу нормативних документів, що використовуються в процесі професійної підготовки майбутніх учителів географії, представлено особливості виховання праксеологічної культури. Автор розкриває основні недоліки щодо освітніх стандартів професійної підготовки студентів педагогічних університетів, які потребують корекції та оновлення.

Ключові слова: виховання, праксеологічна культура, майбутній вчитель.

Солоненко А.

*Мелітопольский государственный педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого*

**ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ КУЛЬТУРЫ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «ГЕОГРАФИЯ*»)**

В статье на основе анализа нормативных документов, используемых в процессе профессиональной подготовки будущих учителей географии, представлены особенности воспитания праксеологической культуры. Автор раскрывает основные недостатки в построении образовательных стандартов профессиональной подготовки студентов педагогических университетов, которые нуждаются в коррекции и обновлении.

Ключевые слова: воспитание, праксеологическая культура, будущий учитель.

Solonenko A.

Melitopol state pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky
**FEATURES EDUCATION PRAXEOLOGICAL CULTURE STUDENTS OF
PEDAGOGICAL UNIVERSITY (SPECIALTY "GEOGRAPHY *") IN THE COURSE
OF VOCATIONAL TRAINING**

On the basis of analysis of regulatory documents used in the process of training future teachers of geography are presented especially education praxeological culture. The author reveals major shortcomings in the construction of educational standards for vocational training of students of pedagogical universities, which need to be corrected and updated.

Keywords: *education, culture praxiological, future teacher.*

Актуальність проблеми. Успішність виховання студентської молоді багато в чому залежить від процесу загальнокультурної та професійної підготовки, що безпосередньо пов'язано з необхідністю підвищення якості науково-педагогічної роботи в усіх сферах освіти. Цей зв'язок є очевидним, оскільки більшу частину роботи викладачі вищих педагогічних закладів проводять відповідно до стандартів (ОКХ, ОПП, ЗД) і вимог практики сучасної школи. Формування педагогічного мислення майбутніх учителів, урахування гнучких, творчих підходів до освітньої діяльності на практиці безпосередньо залежить від ступеня розвиненості педагогічного мислення, ефективних програм, дій викладачів вищої школи.

На сьогодні є певні недоліки у формуванні загальної педагогічної культури студентів, яким у майбутньому доведеться працювати з учнівською молоддю. Серед недоліків можна назвати такі: поверхове ставлення до педагогічної науки; прагнення працювати під час практики за шаблонами, заданими ззовні; недостатнє знання наукових підходів, концепцій, технологій, методик, методів і прийомів, що сприяли б успішності та ефективності освітнього процесу. Здебільшого це залежить і від самого характеру викладання, і від рівня праксеологічної культури студентів. Освітні стандарти ми розглядаємо крізь призму критеріїв, що безпосередньо стосуються праксеологічної культури майбутніх учителів географії, а саме: спрямованість на ефективність педагогічної діяльності, уміння майбутнього вчителя ставити цілі, сформованість умінь орієнтуватися на результативність у педагогічній діяльності. Ці критерії є орієнтиром для аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми, засобів діагностики для спеціальності «Географія*» (освітньо-кваліфікаційні рівні «бакалавр», «спеціаліст», «магістр»).

Мета статті: на основі узагальнення результатів аналізу нормативних документів та їх складників (освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, засоби діагностики) для спеціальності «Географія*» за критеріями вихованості праксеологічної культури майбутніх учителів представити основні уміння студентської молоді, що прагне до успішності та ефективності в подальшій професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із цієї проблеми. Проблеми розвитку успішності майбутніх учителів географії присвячено останні дослідження таких авторів, як Ю. Бабій [1], Л. Паламарчук [2], О. Трегубенко [5], Ю. Чикіна [6] та ін. Автори в руслі культурологічного та компетентнісного підходів визначають принципи, технології, форми, методи та засоби, які сприяють підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів географії для їх успішної практичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. О. Топузов і Т. Назаренко визначають науково-методичні підходи до організації підвищення кваліфікації вчителів географії й доводять, що навчання вчителів географії має бути спрямоване на розвиток професійної компетентності та збагачення системи предметно-методичних знань із використанням сучасних

підходів до навчального процесу[4]. А. Розсоха аналізує й узагальнює особливості становлення та перспективи підготовки майбутнього вчителя географії, акцентуючи увагу на важливості досягнення цілей університетської освіти [3]. Натомість у вказаних роботах проблема виховання праксеологічної культури майбутніх учителів географії в процесі їхньої професійної підготовки не була предметом спеціального дослідження.

Виклад основного матеріалу. Інновації у реформуванні системи виховання майбутніх учителів на сьогодні мають враховувати вимоги такої науки, як праксеологія. Ідеться про процеси організованості, цілеспрямованості, ефективності системи професійної підготовки вчителів географії, що поряд з іншими аспектами передбачає врахування специфічних умінь і навичок, набуття досвіду практичної підготовки. Розв'язання проблеми розкриття інформації про успішного майбутнього вчителя географії, який досконало може здійснювати такі операції, як планування, організація, цілепокладання, налагодження ефективної комунікації між усіма учасниками навчально-виховного процесу, використовує сучасні педагогічні технології тощо стає важливим аспектом у розвитку фахівця.

Впровадження праксеологічного підходу в практику вищої освіти, зокрема в процес підготовки майбутніх учителів географії, є можливим лише в рамках методології сучасних освітніх реформ. Останнім часом у дослідженнях із проблем виховання майбутніх учителів зростає значущість орієнтації на розвиток їхньої успішності як майбутніх професіоналів. Так, на сьогодні існують різні концепції, що розкривають феномен успішності (роботи К. Гуревича, О. Родіної, Б. Теплова та ін.), представлено системи прогнозування успішності професійної діяльності представників різних професій. Діяльність майбутніх учителів географії не є винятком, і в їхній професійній підготовці також закладено основні принципи досягнення успіху в педагогічній діяльності. Підкреслимо, що специфіка діяльності учителів географії в школі характеризується тим, що вони мають сформулювати уявлення учнів про природу Землі та різноманітність її природних ресурсів, про діяльність населення, про відносини людини та природи на планеті тощо. Умови професійної діяльності вчителів географії визначають підвищені вимоги не лише до рівня обізнаності про предмет, який вони мають викладати в школі, а й до їхніх культурних компетентностей, індивідуальних особливостей, психологічних характеристик тощо.

Розуміння того, що для досягнення цілей майбутні вчителі географії повинні вирішувати практичні завдання в умовах роботи школи, досягати конкретно поставлених цілей, зумовлює необхідність розкриття специфічних умінь і навичок, досвіду за визначеними критеріями праксеологічної культури, якими є: спрямованість на ефективність педагогічної діяльності, вміння майбутнього вчителя ставити цілі, сформованість умінь орієнтуватися на результативність у педагогічній діяльності.

Аналіз підготовки студентів відповідно до нормативних документів ліцензування спеціальності 6.040104 Географія* ОКР «бакалавр» свідчить, що такий критерій, як наявність зумовленості ефективної педагогічної діяльності, представлений в освітньо-кваліфікаційній характеристиці й освітньо-професійній програмі, у засобах діагностики відсутній. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці цей критерій представлено вмінням пояснювати учням під час проведення уроків і в позакласній роботі відомості про основні технічні та програмні засоби, які є складниками сучасних інформаційних систем.

В освітньо-професійній програмі названий критерій передбачає набуття майбутніми вчителями вмінь аналізувати педагогічну діяльність, розв'язувати педагогічні ситуації та завдання, оцінювати якісні елементи уроку, структуру майстерності вихователя; необхідність розвивати педагогічні здібності; володіти прийомами педагогічної техніки; вдосконалювати мовну техніку та культуру, прийоми ораторського мистецтва, культури спілкування; набувати індивідуального стилю спілкування, педагогічного такту, досвіду організовувати урок як діалог вчителя учнів; володіти майстерністю організації та керування педагогічним процесом.

Критерій “наявність цілепокладання” в освітньо-кваліфікаційній характеристиці представлено як необхідність оволодіння студентами формами та методами організації навчально-виховного процесу, педагогічної діагностики та педагогічного прогнозування; знання про специфіку роботи класного керівника, вихователя групи подовженого дня, вихователя школи-інтернату та дитячого будинку, громадських дитячих організацій, виховної роботи в дитячих клубах за інтересами та в позашкільних виховних закладах; знання про принципи, форми та методи організації навчально-виховної роботи з дітьми різних вікових груп, принципи організації різних дитячих об'єднань, учнівських колективів і керівництва ними; про методіку позакласної роботи з учнями зі свого предмета. Крім того, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці цим критерієм передбачено необхідність набуття вмінь аналізувати програми та підручники для викладання географії на краєзнавчій основі; органічно поєднувати навчання з життям рідного краю; формувати в учнів комплексний підхід до розгляду географічних об'єктів і процесів на прикладі вивчення місцевості; планувати й проводити уроки з використанням краєзнавчого матеріалу; організовувати позакласні краєзнавчі заходи.

В освітньо-професійній програмі критерій “цілепокладання” співвідноситься з набуттям досвіду застосування психологічних знань у практичній діяльності – навчанні та вихованні школярів; умінням досліджувати рівень психічного розвитку дитини, аналізувати, інтерпретувати результати досліджень, знаходити найбільш оптимальні умови для формування свідомого суб'єкта навчальної діяльності; розв'язувати психолого-педагогічні завдання, конструювати навчально-виховні ситуації різного типу та знаходити вихід із конкретної проблемної ситуації; цілеспрямовано працювати з першоджерелами, періодичною науковою літературою, вміло користуватися методичним інструментарієм.

Критерій праксеологічної культури “наявність формування вмінь щодо прийняття рішень” в освітньо-кваліфікаційній характеристиці представлено вкрай обмежено – це набуття вмінь налагоджувати стосунки з батьками учнів, як і в освітньо-професійній підготовці – планувати організаційний період табірної зміни та складати план-сітку, розробляти колективні творчі справи.

Реалізація критерію “наявність формування вмінь орієнтуватися на результативність у педагогічній діяльності”, який представлено лише в освітньо-професійній програмі, передбачає набуття майбутніми вчителями географії вміння визначати мету навчання та виховання відповідно до рівня вихованості учнів, будувати навчально-виховний процес на основі глибокого та систематичного вивчення учнів, їх інтересів, запитів, регулювати та корегувати міжособистісні стосунки в учнівському колективі, проводити в ньому профілактику розмежування, конфронтації, формувати гуманні відносини з

учнями на рівні співпраці з урахуванням національних традицій, об'єднати зусилля вчителів і вихователів, які працюють у класі, налагоджувати стосунки з батьками учнів, вести педагогічну пропаганду, домагаючись єдності виховних впливів школи, позашкільних установ, сім'ї та громадськості, визначати конкретні завдання навчально-виховного впливу відповідно до загальної мети національного виховання, рівня вихованості дитячого колективу та умов навколишнього середовища; набуття досвіду застосування раціональних форм і методів організації навчально-виховного процесу, педагогічної діагностики та педагогічного прогнозування.

Проведений аналіз нормативних документів підготовки фахівців спеціальності 6.040104 Географія* за ОКР «Бакалавр» свідчить, що критерії, що характеризують практичну підготовку студентів (педагогічна складова та професійні якості), а саме: наявність цілепокладання, наявність формування вмінь щодо прийняття рішень і наявність зумовленості ефективності педагогічної діяльності визначені в ОПП, ОКХ; наявність формування вмінь орієнтуватися на результативність у педагогічній діяльності визначено тільки в ОПП. Нажаль, у засобах діагностики ці критерії не знайшли належного відображення.

Аналіз змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми, засобів діагностики спеціальності «Географія*» ОКР «спеціаліст» дозволяє констатувати, що наявні критерії не повністю відображено в освітніх стандартах. Так, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці такий критерій, як «наявність зумовленості ефективності педагогічної діяльності», представлено досить широко через процеси оволодіння знаннями та навичками з психолого-педагогічних, фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін в обсязі, необхідному для їх викладання в навчальних закладах основної та старшої школи й дозволяє формувати відповідну інформаційну та естетичну культури, здійснювати організаційну та навчально-виховну роботу в середніх навчальних закладах. В освітньо-професійній програмі цей критерій відображено через процеси визначення майбутніми вчителями географії креативних точок розвитку освіти в суспільстві перехідного характеру від загального типу до відкритого; розкриття й розширення діапазону загальнолюдських цінностей і системи методологічних принципів, що можуть відігравати роль певної основи діяльності всіх освітян.

Критерій «наявність цілепокладання» в освітньо-кваліфікаційній характеристиці має реалізовуватися через набуття вмінь застосовувати отримані знання при вирішенні педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних задач із урахуванням вікових та індивідуально-типологічних, соціально-психологічних особливостей учнівських колективів і конкретних педагогічних ситуацій; знання змісту та принципів організації шкільної освіти з географії. Однак, в освітньо-професійній програмі цей критерій не представлено.

Формування вмінь щодо прийняття рішень в освітньо-кваліфікаційній характеристиці запропоновано реалізувати шляхом розвитку навичок проведення педагогічної роботи, вмінь визначати ступінь і глибину засвоєння навчального програмного матеріалу; використання різноманітних методів і форм навчання, а також прогресивних прийомів керівництва навчальною, трудовою, суспільною, спортивною та художньо-творчою діяльністю учнівських колективів. В освітньо-професійній програмі цей критерій відображений

недостатньо повно. Тут лише задекларовано зобов'язання забезпечити високий фаховий рівень організації та проведення занять.

“Наявність формування вмінь орієнтуватися на результативність у педагогічній діяльності” як критерій праксеологічної культури в освітньо-кваліфікаційній характеристиці передбачає необхідність розвитку вміння сучасного спеціаліста сполучати широку фундаментальну, наукову та практичну підготовку; досконале володіння своєю спеціальністю, безупинне поповнення своїх знань, розширення суспільно-політичного кругозору, вміння на практиці застосовувати принципи наукової організації праці, володіти передовими методами управління трудовими колективами, навичками суспільно-виховної роботи серед учнівських колективів, аналізувати, узагальнювати й поширювати передовий педагогічний досвід. В освітньо-професійній програмі цей критерій передбачено реалізувати шляхом формування в студентів педагогічного ВНЗ системи професійних знань, необхідних для здійснення географічної освіти у ВНЗ I-II рівнів акредитації; вироблення вмінь і навичок творчого застосування знань психолого-педагогічних і географічних наук у практиці викладання, виховання в студентів прагнення до професійного самовдосконалення та розвитку інтелектуальних, організаційних і комунікативних компетенцій.

Отже, проведений аналіз нормативних документів підготовки фахівців спеціальності «Географія*» за ОКР «Спеціаліст» засвідчив, що всі критерії що характеризують праксеологічну культуру студентів, чітко визначені в ОПП, ОКХ. У засобах діагностики ці критерії не знайшли належного відображення.

За критеріями виховання праксеологічної культури нормативні документи спеціальності «Географія*» ОКР «магістр» ілюструють більше можливостей, на відміну від рівня «бакалавр». Так, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці “наявність зумовленості ефективності педагогічної діяльності” характеризується через розуміння та сприйняття норм поведінки щодо інших людей і щодо природи; адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; розуміння необхідності постійної самоосвіти та критики й самокритики; толерантність, креативність, здатність до системного мислення. В освітньо-професійній характеристиці – через набуття таких умінь, як планування педагогічної діяльності для здійснення навчання й виховання відповідно до педагогічних закономірностей і принципів; застосування сучасних методичних підходів навчання географії в навчально-виховному процесі з урахуванням можливостей організації диференційованого навчання. У засобах діагностики розкрито необхідність виявлення знань і вмінь, що становлять комплекс професійних компетенцій магістра з географії, визначених стандартами з цієї спеціальності.

Такий критерій, як “наявність цілепокладання”, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці передбачає розвиток загальної культури, соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, в освітньо-професійній програмі – володіння методологією та методами пізнання творчої діяльності. У засобах діагностики цей критерій представлено через процеси застосування нормативно-правових та інформаційних матеріалів щодо підвищення ефективності навчально-виховного процесу, планування та реалізацію географічної освіти в конкретних умовах навчального процесу в школі; ефективні моделі управління у сфері освіти тощо.

“Наявність формування вмінь щодо прийняття рішень” як один із критеріїв виховання праксеологічної культури в освітньо-кваліфікаційній характеристиці

розкривається через процеси оволодіння базовими уявленнями буття та сутності наукового процесу пізнання світу, вироблення свідомого ставлення до процесів еволюції та глобалізації; володіння шляхами пізнання світу, функціонування географічного знання в сучасному інформаційному суспільстві. В освітньо-професійній програмі критерій праксеологічної культури досить чітко визначений – стандартом встановлено необхідність вивчення психології педагогічного колективу та його впливу на навчання, суспільну, наукову й виробничу діяльність; проведення психологічного аналізу професійної діяльності й виявлення на цій основі психологічних передумов підвищення ефективності педагогічного процесу та прийняття рішень. У засобах діагностики цей критерій розкривається через оцінювання нових наукових досягнень, основних закономірностей процесів та явищ, які відбуваються в географічному середовищі.

Такий критерій, як “наявність формування вмінь орієнтуватися на результативність у педагогічній діяльності” в освітньо-кваліфікаційній характеристиці досить чітко представлений через процеси формування дослідницьких і методичних навичок управління інформацією; володіння методикою оцінки особливостей педагогічного процесу та аналізу відповідності вимогам, результатам навчальної діяльності. В освітньо-професійній програмі цей критерій відображено в уміннях студента магістратури визначати зміст, основні форми та методи навчально-виховної роботи, поєднувати навчальну та пізнавальну роботу в педагогічних дослідженнях, наслідки яких необхідно враховувати під час педагогічної діяльності. У засобах діагностики цей критерій представлено через застосування теоретичних знань і практичних навичок для управління навчально-виховним процесом та його координації, через діагностику вмінь організовувати та планувати педагогічну діяльність, здійснювати навчання й виховання відповідно до педагогічних принципів і закономірностей, тощо.

Отже, проведений аналіз нормативних документів підготовки фахівців спеціальності «Географія*» за ОКР «магістр» засвідчив, що всі критерії, які характеризують праксеологічну культуру студентів, визначені в ОПП, ОКХ та ЗД.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз нормативних документів свідчить, що критерії, які характеризують праксеологічну культуру майбутніх учителів географії, представлено в ОПП, ОКХ та ЗД на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях не в повній мірі. У перспективі цей аспект потребує певних коректив шляхом запровадження різних форм і методів виховної роботи, які б спрямовували студентів на опанування такими технологіями й методиками, що допомогли б зробити розвивальний процес більш успішним.

Література

1. Бабій Ю. Культурологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя географії / Ю. Бабій // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5(1). – С. 13-18.
2. Паламарчук Л. Б. Формування педагогічної компетентності вчителя географії в умовах змін освітнього і культурного середовища: теорія і методика / Л. Б. Паламарчук // Проблеми безперервної географічної освіти і картографії. – 2009. – Вип. 9. – С. 184-190.
3. Розсоха А. Кафедра географії: особливості становлення і перспективи підготовки майбутнього вчителя географії / А. Розсоха // Гуманіт. вісн. ДВНЗ “Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди”: наук.-теорет. зб. – 2008. – Вип. 14. – С. 211-215.

4. Топузов О. Науково-методичні підходи до організації навчання вчителів географії для професійної діяльності в умовах профільної школи / О. Топузов, Т. Назаренко // Рідна школа. – 2012. – № 10. – С. 3-7.
5. Трегубенко О. М. Упровадження технології проблемного навчання в процес професійної підготовки вчителів географії / О. М. Трегубенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4. – С. 309-316.
6. Чикіна Ю. Ю. Використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій на практичних заняттях у контексті професійної підготовки вчителів географії / Ю.Ю. Чикіна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 7. – С. 178-186.

Коваленко М.

*старший викладач КВНЗ КОР “Богуславський гуманітарний коледж
ім. І.С. Нечуя-Левицького”*

УДК 38:786.2:371.3

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

У статті розглядаються деякі аспекти проблеми професійного становлення майбутніх учителів музики. Закцентовано увагу на особливостях навчання майбутніх учителів музики гри на фортепіано. Методика навчання гри на фортепіано впливає з поставлених завдань музично-естетичного виховання.

Ключові слова: *майбутній учитель музики, фортепіано, музично-естетичне виховання, музична культура, музичний розвиток.*

В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы профессионального становления будущих учителей музыки. Акцентировано внимание на особенностях обучения будущих учителей музыки игре на фортепиано. Методика обучения игры на фортепиано следует из поставленных задач музыкально-эстетического воспитания.

Ключевые слова: *будущий учитель музыки, фортепиано, музыкально-эстетическое воспитание, музыкальная культура, музыкальное развитие.*

The article discusses some aspects of professional formation of future music teachers. The attention is focused on the specifics of training future teachers of piano music. Methods of teaching piano stems from the tasks musical and aesthetic education.

Keywords: *future music teacher, piano, musical and aesthetic education, music culture, music development.*

Актуальність дослідження зумовлена тим, що залучення людини до музики вводить її в світ хвилюючих, радісних переживань, відкриває їй шлях естетичного освоєння життя, впливає на формування світогляду особистості, її духовності, гуманістичних цінностей, музично-художніх ідеалів значний вплив має музична культура як складова духовної культури.

Проблема професійного становлення майбутніх учителів музики тісно пов'язана з формами реалізації музично-педагогічної діяльності [1, с. 3]. Щоб відкрити перед дитиною двері в цей світ, треба розвивати в ній здібності, що дозволяють успішно проявляти себе в музичній діяльності. Треба, насамперед, виховати в дитини “музичне вухо й емоційну чуйність – два найважливіші компоненти музикальності” [4, с. 45]. Правильно здійснюваний музичний

розвиток завжди пов'язаний з удосконаленням багатьох якостей і властивостей дитини [7, с. 13]. Розвиток здійснюється шляхом виховання й навчання. “Здібність не існує інакше як у русі, в розвитку” [5, с. 85].

Основне – не на скільки дитина обдарована, а яка природа її музикальності, а, отже, і які шляхи її розвитку [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про постійний інтерес як вітчизняних, так і зарубіжних учених-філософів, культурологів, педагогів, психологів, музикознавців до питань формування музичної культури особистості (Б. Асаф'єв, М. Бахтін, Л. Виготський та ін.), впливу музики на життєдіяльність людини (Н.Ветлугіна, Д. Кабалевський, Г. Тарасов, Б. Тєплов), значення музичного виховання дітей (О. Лобова, Л. Масол, Л. Хлебнікова та ін.), розвитку музичних здібностей школярів (А. Лебедева, В. Мороз, В. Орлов та ін.), виявлення і розвитку обдарованості особистості (О. Антонова, В. Кирієнко, О. Кульчицька, Н. Сегеда та ін.). Цінним внеском у розвиток вітчизняної музичної педагогіки у плані роботи з обдарованими дітьми є діяльність відомих богуславських викладачів-музикантів (викладачі-методисти КВНЗ КОР “Богуславський гуманітарний коледж ім. І. С. Нечуя-Левицького”: В. Дроб'язко, З. Трачук, М. Трачук, В. Чедрик, В. Шапран, Н. Шапран та ін.). Основними музичними здібностями педагоги називають ладове почуття, здатність до слухового представлення, музично-ритмічне почуття, що розвиваються і проявляються в розвитку музичних здібностей по-різному в залежності від виду музичної діяльності, в т. ч. при опануванні музичним інструментом “фортепіано”.

Для успішного вирішення завдань естетичного виховання у процесі музично-творчої діяльності важлива якісна професійна підготовка вчителів музики в умовах педагогічного навчального закладу, які досконало володіли б музичним інструментом та музичною грамотою, що має свої особливості [3, с. 3].

Мета даної статті полягає у висвітленні особливостей навчання майбутніх учителів музики гри на фортепіано.

Виклад основного матеріалу. Освіта як суспільний інститут зобов'язана адекватно реагувати на потреби сьогодення, вчасно спрямовуючи педагогічну науку і шкільну практику до пошуку оптимальних шляхів підвищення рівня естетичного розвитку учнівської молоді з подальшим формуванням у неї естетичного ставлення до дійсності. Проблемі естетизації освітнього простору абсолютно закономірно приділяється все більше уваги (Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), Закон України “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти, Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та ін.). Сучасна школа покликана розвивати в дітях потребу сприймати культурні цінності, нагромаджувати мистецький досвід та використовувати їх як основу для особистісного самотворення та гармонізації ставлення до навколишнього світу [2, с. 3].

Розглянемо деякі особливості музичного виховання в педагогічному коледжі. Викладач по класу фортепіано в коледжі, як будь-який інший викладач, повинен насамперед, виховувати в майбутніх учителів любов до музики. Важливим фактором у вихованні студентів є формування в них зацікавленості до майбутньої професії та осмислення важливості своєї педагогічної діяльності в майбутньому.

В умовах індивідуальних занять викладач фортепіано має можливість поглиблено працювати над формуванням естетичних поглядів учнів, їх художнього

смаку та музичного кругозору; він може, виховуючи професійну самостійність та творчу ініціативу, впливати на формування їх морального характеру. З точки зору професійної підготовки, уроки гри на фортепіано, насамперед, інтенсивно та різносторонньо впливають на музичний розвиток особистості.

Методи навчання гри на фортепіано в педагогічному коледжі дещо відрізняються від методів навчання гри на цьому ж інструменті в спеціальних музичних закладах. Навчання гри на фортепіано в педколеджі є процесом загального музично-естетичного розвитку студентів та необхідним компонентом в системі підготовки майбутніх вчителів музики. Тому завдання піаністичного розвитку є більш обмеженим, ніж в спеціальних музичних закладах. У той же час на якість фортепіанної підготовки в педагогічному коледжі звертається серйозна увага. Методика навчання гри на фортепіано впливає з поставлених завдань музично-естетичного виховання, а процес навчання, в значній мірі, базується на знаннях, отриманих з інших музичних дисциплін.

Обмежений термін навчання вимагає від викладача фортепіано пошуку найбільш раціональних методів, тому робота вчителя повинна бути спрямована таким чином, щоб учні навчилися не тільки грати на фортепіано, але й засвоїли сукупність вмінь та навиків, отриманих на занятті.

З перших же кроків навчання гри на фортепіано, виконуючи прості мелодії народних та дитячих пісень, учні вчать працювати над розкриттям художнього образу пісні. Г.Нейгауз, відомий педагог та піаніст зазначав, що: «Праця над художнім образом повинна починатись одночасно з початком навчання гри на фортепіано та засвоєння нотної грамоти». Це означає, що уже з перших кроків занять слід звертати увагу учня на виразне, емоційне виконання, в той же час, приділяючи достатню увагу вивченню необхідних технічних прийомів.

Підбір програми для учнів є одним із найскладніших факторів у навчальному процесі гри на фортепіано, і вимагає від викладача особливого підходу до цього питання. Справа в тому, що до педагогічного коледжу приходить молодь віком від 15 до 18 років, а репертуар початкового етапу навчання розрахований на маленьких дітей. Такий репертуар не може зацікавити та заохотити студента і викладач змушений знаходити такі твори, які б, з однієї сторони, могли зацікавити студента, а з іншої - були б доступними для нього в технічному і художньо-емоційному плані; могли б забезпечити систематичний музичний розвиток виконавських навиків. В основному репертуар будується на п'єсах, які не вимагають високої технічної підготовки, а разом з тим формують вміння розібратись в особливостях музичної мови, яка сприяє виразному виконанню. В завданнях програми закладено ознайомлення студентів з різними жанрами та стилями музичних творів, що є важливими умовами виховання та розвитку музично-естетичного смаку.

Початковий етап навчання гри на фортепіано пов'язаний з багатьма труднощами - це і нерозуміння студентами специфіки звучання фортепіано, і невміння критично оцінювати власну гру, і бажання швидко, не затрачаючи багато часу, навчитися гарно виконувати складні популярні твори.

Навчання гри на фортепіано бажано починати з простих мелодичних п'єс, які б викликали зацікавленість студентів та бажання вчитись. Слід якомога раніше починати роботу над опануванням зв'язної плавної гри на легато. Але разом з тим, для організації виконавської майстерності, слід приділяти багато часу та зусиль на засвоєння технічних прийомів гри на нон легато, стаккато,

портаменто. Вік студентів педколеджу дозволяє відразу знайомити їх з великим обсягом теоретичного матеріалу і швидко перейти до практичних занять гри на фортепіано - спочатку окремими руками по черзі і відразу перейти на гру обома руками в умовах їх простих координацій.

На початковому етапі навчання відбувається знайомство студентів з гамами, але починати заняття в цьому напрямку слід з вправ, які готують їх до охоплення звукоряду. Як правило, першою гамою є До-мажор і гра відбувається від однієї У процесі дослідження ми використовували різноманітні способи, які сприяли підвищенню результативності навчання гри на фортепіано (для освоєння нотної грамоти; для перших уроків з початківцями-піаністами; для формування приймання звуковедення *legato*; для декламаційного супроводу перших п'єс; для освоєння аплікатури й визначення напрямку руху в гамі; для проведення музичних свят; для психологічної підготовки студентів; для вироблення артикуляції та для адаптації на занятті. Для розвитку музичної пам'яті доречним виявилось включення словесного, емоційного, наочно-образного типу пам'яті, що підсилює загальний вплив на студента, а гра з паралельною декламацією допомагає створювати асоціації по суміжності або подібності, завдяки чому процес запам'ятовування відбувається швидше, а пам'ять одержує додаткове тренування. Виразне читання допомагає в розвитку інтонаційної виразності. Наприклад, процес освоєння, нот на нотному рядку відбувається дуже швидко завдяки вміло підбраному за тематикою і складеному чотиривіршу.

На уроках фортепіано для розвитку музичальної пам'яті піаніста досить корисним засобом є декламація з називанням та проговоренням звуків. Ще більш результативною й корисною «помічницею» стає декламація в роботі з розвитку почуття ритму піаніста-початківця. У процесі гри з паралельним читанням віршів виробляється: чіткість, рівність у виконанні, а при вмілому доборі віршованого тексту відповідно до музичного розміру можна швидко розв'язати й проблему ритмічної стійкості. Початковий етап навчання гри на фортепіано вимагає особливої уваги з боку педагога й умілого планування. У вивченні питання доцільності використання декламаційних матеріалів на заняттях з піаністами-початківцями вдалося повністю підтвердити результативність даного напрямку роботи. Підтверджено, що за умови систематичного застосування декламаційного методу можна суттєво впливати на розвиток почуття ритму й музичної пам'яті піаніста [8].

Як показує практика, лише безпосереднє зіткнення з музичною суттю твору, занурення в нього забезпечує проникнення свідомості у змістовий смисл самого твору і його проникнення в свідомість особи. Іншими словами, власне виконання музичного твору, хай недосконалого, сприяє формуванню культурного тезауруса, перетворенню факту мистецтва в надбання суб'єкта. Це особливо важливо у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, оскільки засвоєння і привласнення знань в галузі мистецтва не допускає дистанційності від матеріалу, а навпаки передбачає його проникнення у внутрішній – інтелектуальний, етичний, психологічний, емоційний світ педагога і студента. Набуття знань про музику – не мета, а засіб, спрямований на збагачення студента або учня школи, тому проста інформованість тут є недостатньою. Роль провідника музичної інформації в свідомість майбутнього наставника з успіхом виконує спілкування з фортепіано. Програючи музичний

матеріал за допомогою нотного запису, студент «настроює» себе на музику, стаючи свого роду «медіатором» між нею й ним. Як бачимо, навчання гри на фортепіано майбутнього вчителя музики має не лише вузько практичне значення, а й сприяє зануренню його в мистецтво, формує його слуховий багаж, впливає на розвиток його особистісних властивостей, забезпечує багатоканальність його спілкування з музикою.

Як відомо, в нинішній час у практиці викладання широко впроваджується проблемний спосіб навчання. Його суть полягає в тому, що засвоєння предмета досягається не тільки і не стільки шляхом заучування правил та відомостей, скільки шляхом організації самостійного пошуку інформації, формування досвіду творчої діяльності в процесі вирішення конкретних завдань під керівництвом викладача. Звичайно, на ранніх етапах музичного навчання важливу роль відіграє пояснювальний репертуар, що вивчається студентом під керівництвом педагога, він все ж не може охопити всіх творів, з якими на практиці доведеться зіткнутися майбутньому фахівцю-професіоналу. Дійсним критерієм справжнього професіоналізму студента є вміння застосовувати набуті знання та навички при самостійному засвоєнні музичного твору.

Вирішальною умовою, що відкриває можливість застосування проблемного способу викладання, є подолання характерного для багатьох студентів інертного підходу до розбору музичних творів. Проблемне навчання, що ставить метою розвиток самостійного мислення студента, невід'ємне від комплексного виховання гармонійно розвиненої особистості.

Діапазон вимог, які ставляться перед викладачем курсу фортепіано, надзвичайно широкий. На відміну від педагога спеціального курсу він поєднує функції викладача гри на інструменті, концертмейстера. Крім того, він повинен володіти методикою ескізного ознайомлення з музичною літературою, читання оркестрових партій у різноманітних ключах, володіти умінням вільного читання з листа і підбирання за слухом. Звідси випливає, що підготовці викладачів загального та спеціалізованого фортепіано у педагогічному навчальному закладі необхідно приділяти якнайбільшу увагу.

У викладанні даної дисципліни необхідно виділити ще один аспект. Музичний тезаурус студента педагогічного навчального закладу складається не лише із слухових вражень та інформації про музику, а й усього комплексу знань, які сприяють розумінню цього мистецтва і його «відкриттю» майбутнім учням. Він включає предмети музично-теоретичного циклу, які дозволяють студентам осягнути закони музичного мистецтва за допомогою вивчення елементарної теорії музики, гармонії, аналізу форм. Повноцінне уявлення про джерела музичного мистецтва виникає лише за умови поєднання в свідомості студента звукового ряду і нотного тексту. Уміння «слухати очима» – істотний чинник сприйняття музики та її пізнання. Посередником між «оком» і «вухом» виступає гра на фортепіано, яка сприяє глибокому осмисленню самого предмету сприйняття і відтворення.

Оскільки від викладача музики не потрібне віртуозне володіння інструментом, тим більше зростає роль таких навиків як читання з аркуша і гра по пам'яті. Обидва вони розвиваються за умови вивчення безпосередньо в аудиторії великого об'єму творів – як тих, що входять в шкільну програму музики, так і багатьох інших. Не підлягає сумніву, що музичний тезаурус майбутнього педагога має бути набагато ширше за того мінімуму, який

представлений у шкільних програмах. Великий масив музики необхідно доводити до тієї стадії, на якій можливе відтворення його фрагментів по пам'яті. Це потрібно для формування активу тезауруса, його динамічної частини, завдяки якій забезпечується швидкість реагування педагога на тих питаннях, що виникають у процесі розповіді про музичні ситуації.

Враховуючи те, що сучасні учні шкіл понад усе цікавляться розважальною, естрадною музикою, майбутній учитель повинен володіти цією інформацією, делікатно спрямовуючи учнів на шлях оцінних думок [8].

У виховних цілях слід уміти ілюструвати свої критичні зауваження грою на інструменті, що передбачає здатність ідентифікувати слухові враження з певними звуковими, фактурними, гармонійними уявленнями. В ідеалі педагог може забезпечити контакт з сучасною аудиторією.

Висновки. Отже, фортепіано виявляється однією з найважливіших умов формування професійної майстерності майбутнього вчителя музики.

Література

1. Бойчук І. І. Мистецький ідеал як чинник професійного становлення майбутніх учителів музики : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Ірина Ігорівна Бойчук ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 22 с.
2. Лебедева А. В. Формування естетичного ставлення до дійсності у позаурочній музично-творчій діяльності : автореф дис. на здобуття наук. ступеня зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання / А. В. Лебедева ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – 22 с.
3. Мороз В. В. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Владислав Володимирович Мороз. – К., 2009 – 178 с.
4. Николаев А. Очерки по истории пианизма / А. Николаев. – М.: Музыка, 1980. 146 с.
5. Психология одарённости: от теории – к практике / Под ред. Д. В. Ушакова. – М. : Педагогика, 2000. – 213 с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избранные труды .: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42-222.
7. Цыпин Г.Н. Музыкант и его творчество. М.: Музыка, 2006.- С.56-98.
8. Ростовська І. О. Педагогічні умови формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів [Електронний ресурс] / О.І. Ростовська // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ. – Вип. 18 – Режим доступу http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_18/V18_63_67.pdf
9. Ячмень О.В. Індивідуальний підхід до обдарованих дітей молодшого шкільного віку в процесі навчання гри на фортепіано [Електронний ресурс] / О.В. Ячмень – Режим доступу <http://bibl.com.ua/muzika/23394/index.html>

Шапран Н.

УДК: 378.016:786.2:371.15

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВІДДІЛУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті зроблено спробу розкрити сутність педагогічних умов розвитку творчої активності студентів мистецько-педагогічного відділу у процесі фахової підготовки та основних характерних особливостей впливу музичного мистецтва на означений процес.

Ключові слова: творча активність, педагогічні умови, педагогічний потенціал, музично-виконавська майстерність, професійна майстерність, музичне сприймання, творче самовираження, фахова підготовка.

Шапран Н.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье сделана попытка раскрыть сущность педагогических условий развития творческой активности студентов художественно-педагогического отделения в процессе профессиональной подготовки и основных отличительных особенностей воздействия музыкального искусства на указанный процесс.

Ключевые слова: творческая активность, педагогические условия, педагогический потенциал, музыкально-исполнительское мастерство, профессиональное мастерство, музыкальное восприятие, творческое самовыражение, профессиональная подготовка.

Shapran N.

PEDAGOGICAL TERMS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF ARTISTIC-PEDAGOGICAL SEPARATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

In article attempts to reveal the essence of the pedagogical conditions for the development of creative activity of students of artistic-pedagogical separation in the process of professional preparation and the main distinguishing features of the impact of musical art to the specified process.

Keywords: creative activity, pedagogical terms, pedagogical potential, musical and performance skills, professional skills, musical perception, creative self-expression, professional preparation.

Постановка проблеми. Провідним напрямом удосконалення фахової підготовки студентів мистецько-педагогічного відділу має стати формування високого професіоналізму вчителя музики в умовах сучасності, розвитку його ерудиції. Адже основою творчої активності вчителя музики є не лише творча уява, а й професійно розвинена виконавська майстерність, музична комунікація, активно-творча інтерпретація та створення власних творів, що є наслідком вивчення низки прикладних наук: теорії музики, гармонії, музичної літератури, історії мистецтв та ін..

Аналіз останніх наукових праць з проблем дослідження показав, що проблема створення педагогічних умов розвитку творчої активності майбутніх учителів музики викликає необхідність використання таких науково-педагогічних

понять у сфері музичного мистецтва, як: «музична комунікація», «музичне сприймання» та «музично-творча діяльність» (Б. А. Брилін, А. В. Лебедева, В. В. Мороз, В. В. Медушевський, Л. М. Масол, О. П. Рудницька та ін.). Нам імпонує думка В. В. Мороза, що «для успішного здійснення творчої діяльності мають вирішальне значення потреби в самореалізації, інтерес до змісту діяльності, дієздатність, воля та ін. Вони спрямовані до виходу з особистісного духовно-практичного життя до надіндивідуальних сфер, що уможлиблює виникнення нового, яке раніше не існувало» [8, с. 37].

Не менш важливою для нашого дослідження є думка А. В. Лебедевої стосовно становлення особистості в контексті формування професійної компетентності фахівця, яка є «не лише продуктом всього освітнього процесу, але в більшій мірі результатом саморозвитку суб'єкту, особистісного росту, оптимізації особистісного потенціалу у професійній діяльності», що дуже важливо для становлення майбутнього вчителя музики як професіонала [5, с. 174].

Виклад основного матеріалу. Процес формування і розвитку творчого мислення й активності, особистісних здібностей студента потребує проявлення турботи викладача про збагачення його системою знань. Дуже важливо, щоб заняття проводилися цікаво, впливали на емоції, почуття, мотиви поведінки студентів. Навчальна діяльність, яка не приносить внутрішнього задоволення, не викликає активної роботи мислення, уваги, пам'яті, уяви, не спонукає до творчості, не підштовхує до ініціативи, є безуспішною й слабо впливає на повноту і глибину засвоєння знань. Вищий рівень активності студента в отриманні знань і застосуванні їх на практиці – творча активізація у процесі навчання.

Творча активність, на відміну від діяльності, «може виникати в процесі здійснення останньої і пов'язана з породженням «вторинного продукту», який і є в результаті творчим продуктом» [3, с. 204]. Творча активність передбачає наявність інтересу до творчої діяльності, мотиваційної спрямованості, емоційно-вольових зусиль, готовності особистості діяти самостійно у процесі оволодіння знаннями. Творча активність особистості в освітньому процесі визначається як вищий рівень пізнавальної активності людини і характеризується прагненням її до подолання звичних правил і норм, оскільки саме завдання ставиться тому, хто навчається, а шляхи її вирішення вибираються нові, нешаблонні і оригінальні.

Розвиток творчої активності студентів здійснюється у процесі творчого самовираження, естетичного самовиховання, що можливе лише за умов знаходження особистісного смислу у ставленні до художніх цінностей кожного конкретного студента, який стає активним суб'єктом пізнання мистецтва і культуротворчої діяльності. Отже, у визначенні мети художньо-естетичної освіти й виховання на сучасному етапі акцент переноситься з процесу засвоєння певного обсягу знань і вмінь на формування ціннісних орієнтацій художньо-творчої діяльності для забезпечення можливості самоствердження особистості в мистецтві [6, 7].

Сучасні вчені-педагоги Б. А. Брилін, С. В. Коновець, О. П. Рудницька та інші розглядають естетичне виховання учнівської молоді як розвиток творчих здібностей, стимулювання та активізацію художньої творчості шляхом впровадження в загальноосвітній школі поглиблених курсів з музичного мистецтва. Безпосередня музично-творча діяльність, на думку вчених, яка проектується й відтворюється у кожному завданні, впливає на усвідомлення різноманітних зв'язків мистецтва з соціальним і духовним життям студентів, на формування

гуманістичних людських відносин, основою яких є естетика спілкування. Дослідники вважають, що саме краса рідного краю, людських стосунків, багатьох естетичних предметів має визначальний вплив на формування естетичних потреб, почуттів, оцінок, смаків, ідеалів, тобто естетосфери особистості [1 ; 2 ; 4].

Формування творчої активності студентів можливе шляхом комплексного застосування інтерактивних методів проблемного і розвивального навчання: евристичної бесіди, ігор, тренінгів, майстер-класів, проектів тощо, а також за наявності відповідних педагогічних умов. Як зазначає Н. І. Непомняща, метою ініціювання творчої активності в освітньому процесі є не оволодіння знаннями, вміннями та навичками, а подолання звичних знань, способів діяльності, вихід за межі вивченого [9].

Розвиток активності студентів до творчості, формування потреби в пізнанні себе як суб'єкта більшою мірою відбувається у процесі практико-орієнтованої творчої діяльності. Уміння реалізувати художній і педагогічний потенціал творів музичного мистецтва в умовах навчально-виховного процесу в школі належить вчителю музики. Практика в дитячому навчальному закладі та загальноосвітній школі як один з видів діяльності студентів сприяє формуванню навичок музично-педагогічної діяльності в нетипових умовах.

Особливе місце в практичній роботі педагога-музиканта займає виконавська діяльність. Виразне, повноцінне в художньому і технічному відношенні виконання музичного матеріалу відтворює неповторну емоційну, творчу атмосферу.

Одна зі стрижневих психологічних особливостей музично-виконавської майстерності полягає в тому, що вона є вищою психічною функцією, і її розвиток можна розглядати як формування цієї функції. Розвиток виконавської майстерності, як вища психічна функція (за Л. С. Виготським), здійснюється через вплив спеціальних мистецьких засобів навчання на особистість, тому необхідно, щоб вплив зовнішніх засобів зберігався і без його видимого застосування, всередині стимулу-об'єкта, щоб зовнішній засіб став своєрідним шляхом до самостійної побудови внутрішніх засобів. Це означає, що виконавський образ повинен володіти деякою структурою, що забезпечує його збереження незалежно від наявності музичного контексту.

Окрім того, виконавська майстерність передбачає спонтанну відтворюваність виконавського образу і його стійкість. Це досягається найкраще тоді, коли виконання музичного твору є операцією в рамках більш загальної творчої діяльності і викликає не лише у виконавця, а й у слухачів мотиваційні та соціокультурні зміни, що породжуються розвитком виконавського вміння й активної творчої діяльності майбутніх фахівців, яка відбувається у процесі підготовки до інтерпретації, предметного втілення музичного твору, створення власних музичних творів. Виконавська майстерність є доцільно об'єднаним та скоординованим специфічним компонентом структури творчої активності майбутніх учителів музики і музичних керівників ДНЗ, до якої входять як спеціальні сформовані музичні здібності, так і характерні персональні психологічні властивості людини, які є активно-перетворювальним механізмом творчості. Музичні здібності майбутнього вчителя музики та музичного керівника ДНЗ у творчому тандемі з психологічними особливостями особистості є складовою професійної майстерності, яка виразно розкриває його професійні якості: потреба у професійному самовираженні; сформованість естетичного смаку; здатність до аналізу, інтеграції та синтезу отриманої інформації та творчій передачі її учням; розвинута фантазія й уява;

емоційно-творча активність. Означені риси професійного становлення вчителя до музично-творчого самовираження забезпечує художньо-образну складову педагогічної діяльності; успішність, якість і продуктивність виконання різних видів музичної творчості і проявляється в художньо-образному відтворенні музичних творів, впливаючи на всебічний розвиток як педагога, так й учнів.

Це пояснюється тим величезним впливом музики, про який знали ще з давніх-давен. Ще в стародавні часи люди помітили, що музика може керувати емоціями особистості – змушувати радіти і плакати, любити і ненавидіти. При цьому виникає запитання: «Чому ми особливо цінуємо в мистецтві його емоційний вплив, і чому управління емоційною сферою має таке велике виховне значення?». Для відповіді звернемося до таких міркувань. Добре відомо, що найпрекрасніший вихователь – життя. Ніякі штучно створені педагогічні ситуації не можуть конкурувати з ним, оскільки вони, як правило, не можуть врахувати і відтворити всю багатогранність впливу явищ об'єктивної реальності. Якими б досконалими не були спеціальні прийоми і методи виховання, вони не спроможні безвідмовно впливати на людську особистість.

Створюючи образи реального життя, фантастичні картини, моделюючи власні переживання автора, мистецтво ніби інтегрує суспільство, особистість і природу. Тому, сприймаючи й «проживаючи» твори мистецтва, відповідаючи на відтворені в них події, ми не лише розуміємо, осмислюємо, а й пізнаємо їх розумом, емоційно відгукуємося на відтворені життєві факти, явища дійсності, переживаємо переживаннями героїв, переходимося почуттями героїв, стаємо свідком тих чи інших подій. Адже музика – це мистецтво, що з великою силою передає убоління людини, найтонші переживання душевного настрою. Як зазначає М. М. Бірман, «не треба аналізувати музику, намагатися її зрозуміти. Музику потрібно просто слухати, це мова почуттів, вона передається від серця до серця, і тоді все стає зрозумілим і ясним. Важливо, що почуття, закладені у творі, знаходять у слухача відповідь співпереживання» [7].

Оскільки навчити музиці загалом неможливо, слід замислитись над метою пізнання музичного мистецтва. Навчаючи музиці, варто пам'ятати, що не можна нав'язувати студенту конкретний образ, не порушуючи природи музичного сприймання, неможливо навчити студента особистому ставленню до музичних творів, як і неможливо відчувати емоції людини, яка сприймає музичний твір, адже музичне сприймання – це процес особистого ставлення кожного, його унікальність і неповторність. Нав'язування студенту власної чи сталої у суспільстві інтерпретації виконання твору, призводить до зникнення активності уяви, втілення в художній образ, його індивідуального злиття зі слухачем. Тому першочерговим завданням викладача є створення умов для активного вияву студентом своїх вражень, творчих можливостей і здібностей.

Якщо викладач не дає «готові» рецепти виконання твору, то таким чином він вирішує проблеми не лише сьогодення, а й майбутнього становлення фахівця, спонукаючи до творчості, до постійного аналізу і самоаналізу, вчить студента працювати над собою і закладає основу для його самореалізації. Адже питання розвитку творчої активності студентів є надзвичайно важливим і багатограним, оскільки елемент творчості пронизує весь процес музичної комунікації: проблема теоретичного тлумачення змістовного (інтонаційно-сислового) і формального (знаково-символічного) аспектів музичного спілкування, розуміння почуттів автора.

Розкриваючи особливості взаємодії автора твору через посередництво вчителя, як виконавця-інтерпретатора, та учня-слухача процес розкриття образного символу має певні закономірності (за В. В. Медушевським):

1. Зміст процесу музичного спілкування визначає систему передачі інформації – це засоби емоційно-звукового відображення навколишнього світу у музичному творі, що забезпечують мотивацію до взаємовідносин й знаходяться у безперечному зв'язку з існуючою системою творчо-синтезуючої діяльності, її процесами, законами сприйняття й опосередкованим зв'язком з соціально-національною культурою в цілому (творчі ідеї, людські цінності й взаємини, емоційні відгуки тощо).

2. Першоосновою активно-творчого спілкування музичного твору зі слухачем становлять специфічні прийоми відтворення та імпровізації, морфологічні структури і синтаксис, яким характерна самостійність й особистісна несхожість із законами наукового сприйняття музичних творів, які полягають у розгляді шаблонних акустичних й інформаційних закономірностей розвитку мелодичної лінії.

3. Враховуючи двоплановість впливу музичного мистецтва на людину, слід враховувати дві координати комунікативного впливу музики: горизонтальна – життєво-реальна, емоційно-почуттєва і вертикальна – нескінченна, духовно-творча, знакова, що відображає змістовну красу, яку необхідно аналізувати і проживати, яка є першоосновою життєвого змісту музики.

4. Спілкування з мистецтвом і музична інформація є складною «інтерсуб'єктною» культурною системою значень і понять, в якій домінантою виступають не емоційно-узагальнені переживання, а духовно-енергетичний потік від музики до людини, а від людини до духовності через співпереживання запрограмованої композитором творчої моделі.

5. Актуалізація управління художнім сприйманням музичного твору засобами виразності й прийомів комунікації проходить складну процедуру взаємодії, що передбачає виділення цих прийомів і засобів, особливостей музичної побудови й аналітичного розуміння та розпізнавання організації побудови твору, основного його призначення, навіювання емоційного стану, а також виділення умов спілкування, до якого підпорядковують механізм використання виконання твору й способи його перцепції, а також місця призначення прийомів і способів в цілісній організації музики та її зв'язку зі змістом мистецького продукту, його цілями.

6. Істотною складовою системи спілкування композитора, виконавця і слухача є вживання й проживання мистецького образу, що посідає центральне місце в музичній перцепції, надаючи іншим складовим музичної комунікації статусу «умов» спілкування [2].

Отже, розвиток творчої активності студентів мистецького відділу у процесі фахової підготовки залежить від створення педагогічних умов, які полягають у:

– проявленні турботи викладача про збагачення студента системою знань під час занять, які мають проводитися цікаво, впливати на емоції, почуття, мотиви поведінки особистості через творчу активізацію інтересу до творчої діяльності, мотиваційну спрямованість, емоційно-вольових зусиль, готовність діяти самостійно у процесі оволодіння знаннями;

– процесі творчого самовираження, естетичного самовиховання, що можливе лише за умов знаходження особистісного смислу у ставленні до художніх

цінностей кожного конкретного студента, який стає активним суб'єктом пізнання мистецтва і культуротворчої діяльності;

– формуванні ціннісних орієнтацій художньо-творчої діяльності для забезпечення можливості самоствердження особистості в мистецтві;

– комплексному застосуванні інтерактивних методів проблемного і розвиваючого навчання;

– мотивації студентів до самостійної побудови внутрішніх засобів відображення, інтерпретації, предметного втілення музичного твору, створення власних музичних творів;

– ненав'язуванні викладачем студенту конкретного музичного образу, а в сприйманні це як процес особистого ставлення кожного, його унікальність й неповторність;

– створенні умов для активного вияву студентом своїх вражень, творчих можливостей і здібностей.

Література

1. Бирман М. Музыку не нужно понимать, это язык чувств / . Михаил Бирман [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.vsluh.ru/news/interview/274661
2. Брилін Б. А. Організація музичного дозвілля учнівської молоді як виховна проблема: монографія / Борис Андрійович Брилін. – К. : Освіта України, 2010. – 235 с..
3. Встреч ас В. В. Медушевским [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=Y5N1UcxwBIQ>
4. Дружинин В. Н. Психология и психодиагностика общих способностей. / Владимир Николаевич Дружинин. – М. : Наука, 1994. – 335 с.
5. Коновець С. В. Естетичні та етичні засади оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів : посібник / С. В. Коновець ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих – К., Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 147 с.
6. Лебедева А. В. Інтерактивна взаємодія в системі «Викладач – студент» / А. В. Лебедева // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : зб. наук. праць – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 24. – С. 173–177. – (Сер. : «Педагогіка. Психологія. Філософія»).
7. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика [монографія] / Л.М. Масол ; Академія педагогічних наук України, Ін-т проблем виховання – К. : Промінь, 2006. – 592 с.
8. Миропольська Н. Є. Художня культура світу : навч. посіб. для загальноосвітніх навч. закладів. / Н. Є. Миропольська, Е. В. Белкіна, Л. М. Масол, О. І. Оніщенко. – К. : Вища школа, 2001. – 191 с.
9. Мороз В. В. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики : дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Владислав Володимирович Мороз. – Київ, 2009. – 258 с.
10. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Нинель Ионтельевна Непомнящая. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
11. Рудницька О. П. Концепція культурологічної підготовки студентів педагогічних вузів / Оксана Петрівна Рудницька // Матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. "Вища освіта в Україні: реалії і тенденції перспективи розвитку". – Київ, 1996. – С. 36-40.

Лібінь Ц.

аспірант Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

УДК 378.6:37.016

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглянута актуальна проблема сучасної музичної педагогіки – формування творчої активності майбутнього вчителя музики. Автором розроблена методика формування суб'єктно-творчої активності майбутнього музиканта-педагога у процесі вокально-хорової підготовки. Визначені етапи формування названого феномену (мотиваційно-пізнавальний та фахово-виконавський), наведені численні методи музичного навчання, серед яких наскрізним є творчо-відтворювальний метод, сформульовані педагогічні умови, які забезпечують ефективність методики.

Ключові слова: суб'єктно-творча активність; майбутній вчитель музики; методи музичного навчання; творчо-відтворювальний метод; етапи педагогічного експерименту.

Либинь Ц.

аспірант Інститута мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНО-ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В статье рассмотрена актуальная проблема современной музыкальной педагогики – формирование творческой активности будущего учителя музыки. Автором разработана методика формирования субъектно-творческой активности будущего музыканта-педагога в процессе вокально-хоровой подготовки. Определены этапы формирования названного феномена (мотивационно-познавательный и профессионально-исполнительский), использованы многочисленные методы музыкального обучения, среди которых сквозным является творчески-воспроизводительный метод, сформулированы педагогические условия, обеспечивающие эффективность методики.

Ключевые слова: субъектно-творческая активность; будущий учитель музыки; методы музыкального обучения; творчески воспроизводительный метод; этапы педагогического эксперимента.

Libin' Ts.

Post-graduate of the Art Institute National Pedagogical Dragomanov University,
Ukraine

PRINCIPLES OF FORMATION OF SUBJECTIVE CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE MUSIC TEACHERS

The article analyzes the actual problem of modern music pedagogy – the formation of creative activity of the future teacher of music. The author developed a method of forming the subject-the creative activity of the future musician-teacher in vocal and choral training. The stages of the formation of the phenomenon (motivational and educational, professional and performing), used in numerous methods of musical education. Allocated a through creative and reproductive method. Formulated pedagogical conditions that ensure the effectiveness of techniques.

Keywords: subjective and creative activity; future teachers of music; methods of musical education; creative reproductive method; stages of pedagogical experiment.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Процеси демократизації і гуманізації суспільства створюють можливість вибору шляхів життєдіяльності його членів, сприятливі умови для творчості кожного. У гуманному цивілізованому суспільстві розвиток особистості, її творчих можливостей стає самоціллю всіх суспільних відносин. Саме тому в умовах сьогодення, яке вимагає від освітянської сфери новаторського забезпечення навчального процесу, що ґрунтується на принципах особистісно-зорієнтованої взаємодії, актуальності набуває проблема суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемі підготовки майбутніх учителів до практичної музично-педагогічної діяльності, активізації їх творчого потенціалу приділяли увагу багато науковців, а саме: Л. Арчажникова, А. Козир, В. Лабунець, Л. Надирова, І. Нємкіна, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. Вони виокремлювали саме художньо-творчий аспект фахової діяльності вчителя музики, як один із найголовніших, при цьому особливо підкреслювали значення формування готовності до її здійснення. Так важливими чинниками підготовленості майбутніх учителів до практичної діяльності з учнями дослідники вважають: задатки, здібності, обдарованість, талант; умови сімейного виховання і розвитку особистості; виховання і навчання в закладах професійної освіти; саморух до фахової досконалості у самостійній діяльності протягом життя [2, С. 159].

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити методiku формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики, визначити етапи музично-педагогічної роботи у цьому напрямку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливої уваги у процесі формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики заслуговує методика формувального експерименту, побудована поетапно. На кожному із етапів (мотиваційно-пізнавальному, фахово-виконавському) необхідно було приділяти спеціальну увагу конкретним структурним компонентам, при цьому враховувати досягнення студентів по всіх аспектах роботи, долучаючи ці досягнення кожного до загального результату.

Застосовуючи відповідні до мети формувального етапу низки методів або окремі конкретні методи, ми виокремили загальний об'єднуючий, формотворчий метод – *творчо-відтворювальний* – зміст та характер спрямування якого – розкриття творчої активності особистості майбутнього вчителя, усвідомлено вмотивованої на творчий, неповторний продукт ініціативного суб'єкта навчання та самостійної практичної діяльності [1, С. 169]. Зазначимо, що на діагностично-дослідному етапі експерименту було виявлено задовільний рівень сформованості мотиваційно-потребового компонента, що дало нам підстави зафіксувати цей компонент як достатній для початку експериментальної роботи. Тому, на першому етапі формувального експерименту і у подальшій дослідній роботі цей компонент сприймається нами як наскрізний, не випадає із наукової уваги і постійно стимулюється у змісті всіх формуючих завдань стосовно музично-суб'єктно-творчої активності студентів.

Так, на першому, *мотиваційно-пізнавальному*, етапі формувального експерименту спеціальна увага приділялась формуванню у майбутніх учителів музики мотиваційно-потребового компоненту. На цьому (першому) етапі активно

застосовувались такі методи: самостійного пошуку музичної інформації, усвідомлення доцільності саме такого добору в загальному інформаційному потоці, аналізу цієї інформації щодо її змісту, (ескізного відтворення у хорових творах різних стильових риз), художньо-образного моделювання, “музично-синонімічного” порівняння (використання музичних творів відповідної стилістики із власної диригентської програми та програми одногрупників), адекватної сугестії та рефлексії (при прослуховуванні хорових творів Й. Баха, В. Моцарта, Палестрини, Р. Шумана, С. Рахманінова та ін.).

Метою даного етапу було ознайомлення майбутніх учителів музики з інформацією про сутність та зміст визначеного феномену, існуючими методиками, спонукання до усвідомлення необхідності ініціативно діяти під час навчання, сміливо розкриваючи свої творчі можливості. На даному етапі була обрана культурно-освітня діяльність, набуття впевненості кожного у необхідності та можливості досягнення цікавої навчальної мети.

Застосовувались такі педагогічні умови: спонукання на вияв пізнавального інтересу до диригентсько-хорової діяльності; застосування комплексу сучасних технічних, популярних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, конкурсів, концертів), пізнання шедеврів світової хорової літератури, заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору хорового матеріалу для його самостійного вивчення, засвоєння та виконання, шляхів адаптації до використання у соціально-культурному середовищі.

Для експериментальної групи майбутніх учителів музики кожне із завдань супроводжувалось теоретичними поясненнями з боку експериментатора, наведеннями відповідних асоціацій, власним прослуховуванням більшої кількості хорових творів, від тієї кількості, яка характеризувалась та виконувалась учасниками експерименту; додавання для прослуховування хорових творів для занурення у сугестивні та рефлексивні відчуття [3, С. 351]. Тому, у процесі експериментальної роботи ці студенти знаходились у запропонованих педагогічних умовах, що сприяло ефективності очікуваного результату формування їх суб'єктно-творчої активності.

З метою формування мотиваційно-потребового компоненту суб'єктно-творчої активності було запропоновано таке завдання: розібрати ескіз декілька українських народних пісень в обробці М. Леонтовича: “Щедрик”, “Дударик”, “Гра в зайчика”, “Піють півні”, “Пряля”. Опанувавши ескіз ці твори, студенти повинні знайти у своїй програмі відповідні хорові обробки народних пісень інших композиторів, чиї образи співзвучні з образами хорових обробок М. Леонтовича. Для студентів це завдання вимагало ініціативного підходу, потребувало активного емоційного включення й викликало зацікавленість, сприяло усвідомленню мотивації щодо винайдення та виконання нової хорової літератури, спонукало до інтелектуально-творчої активності, сприяло пошуку нових творів українських авторів для виконання.

Виконання цього завдання було оцінено за кількістю та якістю відшуканих хорових творів. Кожний з учасників експерименту від своїх педагогів отримував від одного до трьох балів. У результаті цього оцінювання студенти поповнили свої кількісні показники, які наприкінці експерименту склалися у загальний обсяг отриманих балів.

Другим завданням кожному учаснику було запропоновано створити самостійно щоденник сугестивно-рефлексивних вражень від прослуханих хороших творів українських композиторів у виконанні відомих хороших колективів, обмінятися з іншими студентами своїми враженнями та порівняти їх (кількість співпадінь визначали кількість балів за це завдання). Це сприяло прояву художньо-емоційної визначеності чуттєво-емоційних реакцій кожного студента, навіть у разі невпевненості в своїх відчуттях щодо художньо-образної стилістики хороших творів.

Третім завданням стосовно формування мотиваційно-потребового компоненту на першому етапі була пропозиція проявити ініціативу у винайденні схожих із українськими (наприклад, М. Лисенко “Заповіт”, Б. Фільц “В сосновім лісі”, Л. Ревуцький “Пісня”) за музично-образною гамою хороших творів композиторів світу. Кількість підібраних творів відповідали кількості зароблених балів, які враховувались простим додаванням до попередньо отриманих балів кожним учасником експерименту. Це завдання формувального експерименту позитивно впливало на виконання подальших завдань стосовно емоційно-пізнавального стану та емоційно-когнітивного компоненту, які стали безпосереднім предметом наступного, другого етапу формувального експерименту. Основним матеріалом для оцінювання стала загальна кількість балів, яку набрав кожний учасник експериментальної групи по трьох запропонованих завданнях.

На другому, *фахово-виконавському* етапі експерименту, приділялась особлива увага емоційно-когнітивному компоненту. Для цього були застосовані два блоки навчальних заходів: емоційно-адаптаційних та диригентсько-виконавських.

До першого блоку, емоційно-адаптаційного, залучені: а) тест потреби в емоційних відчуттях стосовно формування особистісного емоційно-когнітивного компоненту, якому було приділено особлива з психологічної точки зору увага, оскільки цей компонент важливий для хорового диригента, у тому числі майбутнього вчителя музики, та завжди є доцільним у формуванні цілісної особистості вчителя-музиканта; б) комплекс завдань зі психотренінгу (методичні рекомендації); в) повторний контрольний тест потреби в емоційних відчуттях.

Для другого блоку формувальних заходів був застосований такий комплекс: виконання хороших творів українських композиторів на фортепіано; складання “інтернет-портретів видатних хормейстерів”; створення проекту фрагменту уроку тощо.

Для забезпечення ефективності процесу формування застосовувались адекватні методи формування: самооцінна діяльність, елементи продуктивної творчої діяльності, застосування психологічних тестів, ознайомлення з психологічними тренінгами та практичне їх застосування, “перехресне” фіксування досягнень з психологічного тестування та ін.

Формування відбувалось у таких педагогічних умовах: активізація власної творчої ініціативи у набутті фахових знань, забезпечення їх засвоєння з подальшим самостійним використанням на практиці; обов'язкове включення хороших творів різної складності, стилістики та жанрів у робочі індивідуальні програми для їх опанування та застосування у власному виконанні.

Висновки. Проведення експериментальної роботи з формування суб'єктно-творчої активності майбутніх учителів музики довело ефективність розробленої методики. Якщо на констатувальному етапі експерименту студенти, визначаючи

власні здібності щодо можливості виступати перед аудиторією слухачів, виконувати хоріві твори в різних умовах, перед незнайомими викладачами, виявили свою неспроможність вільно відчувати себе, висловлювати свої ідеї, у тому числі, музичні, то після запропонованих заходів методики покращення власного емоційного стану в малознайомій обстановці публічного виступу, застосування численних методів музичного навчання, серед яких наскрізним був творчо-відтворювальний метод, результати значно покращились.

Слід відзначити, що методика формування суб'єктно-творчої активності студентів інститутів мистецтв базувалась переважно на творчих завданнях, спроможних виявити їх ініціативу, креативне ставлення до виконання практичної роботи зі школярами, потяг до постійного самовдосконалення.

Література

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию /Юлия Борисовна Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – С. 169 – 239.
2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие /В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2008. – 490 с.

ІСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**Фунтікова О.**

доктор педагогічних наук, професор кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Класичного приватного університету, м. Запоріжжя

УДК 37.091.3(430)"19/20"

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСКУРС ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (XX - ПОЧ. XXI СТ.)

У статті здійснено історико-педагогічний екскурс проблеми диференційованого навчання у німецькій педагогіці (XX – поч. XXI ст.), виявлено основні закономірності і тенденції її розвитку. Зазначено основні передумови виникнення проблеми диференційованого навчання в Німеччині, виявлено вплив авторських шкіл на подальший розвиток цієї проблеми. Схарактеризовано сутність зовнішньої та внутрішньої диференціації у шкільній системі Німеччині, висвітлено ґенезу дослідження різних аспектів диференційованого навчання у німецькій педагогіці.

Ключові слова: диференційоване навчання, зовнішня диференціація, внутрішня диференціація, авторські школи, вальдорфська школа, Німеччина.

Funtikova O.

Doctor of Pedagogy Professor of the department of School Management and Pedagogy of Higher School Classical Private University, Zaporizhia

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EXCURSUS INTO THE PROBLEM OF DIFFERENTIATED LEARNING IN GERMAN PEDAGOGY (XX – early XXI century)

The article deals with historical and pedagogical excursus into the problem of differentiated learning in German pedagogy (XX – early XXI century), which today has incomparably great theoretical and practical experience in the organization of differentiated learning, which is worthy of close attention from the side of teachers of Ukraine.

There have been indicated the basic preconditions for the origin of differentiated learning in the German school system at the beginning of XX century, there has also been revealed the effect of new alternative authorial schools, in which the process of training and education was carried out on the basis of humanist positions (the Waldorf school, etc.).

On the basis of the carried-out retrospective analysis of the theory and practice of the German pedagogical experiment on the problem of the differentiated training the main regularities and tendencies of development of this problem in Germany there have been revealed. It has been established that the study of German teachers on this issue depended on the historical, cultural, social, economic development of one or the other land in Germany.

The article also deals with the genesis of the development of differentiated learning and the study of its different aspects in German pedagogy (XX – early XXI century).

The essence of external (horizontal) differentiation is characterized, which is expressed in modern school system of Germany by early selection of pupils on different types of schools, obligatory and elective subjects, education profiling, and

internal (vertical) differentiation which provides the differentiation in a heterogeneous class, the help for the lagging pupils, the division of pupils into groups on interests, bents and abilities.

On the basis of the detailed analysis of the German pedagogical literature on the designated problem it has been proved that the development of the problem of the differentiated learning happens due to the constant research work of German scientists within the framework of the existing educational traditions which are the basis for the formation of the national education system.

Keywords: *differentiated learning, external (horizontal) differentiation, internal (vertical) differentiation, authorial schools, Waldorf School, the German school system.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процес інтеграції України до європейського освітнього простору зумовлює необхідність ретельного і всебічного вивчення надбань минулого європейських країн, зокрема з історії педагогіки. Проблема диференційованого навчання була завжди актуальною для педагогічної теорії та шкільної практики в Німеччині. Звернення до накопиченого у німецькій педагогічній думці досвіду з означеної проблеми є одним з ефективних шляхів розвитку теорії та поліпшення процесу диференційованого навчання у вітчизняній шкільній системі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовний аналіз німецької педагогічної літератури з означеної проблеми показав, що теоретичному і практичному вирішенню проблеми диференційованого навчання у німецькій педагогіці присвячено чисельні праці відомих німецьких педагогів і науковців упродовж XX – поч. XXI ст. (М. Бенш, Г. Брюгельман, М. Гофман, Д. Гопф, В. Клафкі, Б. Міхаель, Г. Моравітц, Е. Прейс, К. Шітко, В. Тешнер, М. Траутман та багато ін.). Історико-педагогічний екскурс проблеми внутрішньої і зовнішньої диференціації у німецькій педагогіці відображено у наукових працях М. Фішера, К. Гаузера, В. Кайма, С. Кортіна, Г. Петра та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у здійсненні історико-педагогічного екскурсу проблеми диференційованого навчання у німецькій педагогіці (поч. XX – поч. XXI ст.) та виявленні основних закономірностей і тенденцій її розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними передумовами виникнення проблеми диференційованого навчання у шкільній системі Німеччини на початку XX ст. стали: економічні та соціальні зміни, які відбувалися в суспільстві; невідповідність шкільного навчання потребам населення і розвитку суспільства; недоліки в організації індивідуального та індивідуально-групового навчання; розповсюдження ідей реального і практично-зорієнтованого навчання; розвиток ідей відомих німецьких педагогів кін. XVII - поч. XX ст. щодо диференційованого навчання та впровадження їх у шкільну систему; теоретичне обґрунтування необхідності диференційованого навчання і накопичення практичного досвіду в різних формах навчання (індивідуальній, індивідуально-груповій, класно-урочній) з урахуванням вікових, природних та індивідуальних особливостей дітей, що стають засадою реалізації принципу диференціації навчання [4; 10].

У цілому проблема диференційованого навчання в освітній системі Німеччини упродовж XIX ст. була представлена різними типами навчальних

зкладів (гімназія, школа змішаного типу – народна школа, реальна школа), які різнилися один від одного навчальними планами та програмами.

Незадоволеність існуючою традиційною системою шкільного навчання, необхідність нових підходів до виховання й навчання в умовах швидкого розвитку ринкової економіки, науки та техніки, потреба у ініціативних, добре освічених людях, здатних стати енергійними підприємцями, діячами у різних сферах державного та громадського життя спонукало до пошуку альтернативних шляхів розвитку, і, в решті решт, сприяло виникненню в Німеччині наприкінці XIX - початку XX ст., в період всезагального реформаторства, нових альтернативних авторських шкіл, у яких процес навчання й виховання почав здійснюватися на основі гуманістичних позицій: «нова школа» Германа Літца, вільна шкільна община Гюстава Вінекена, школа вільної розумової діяльності Гуго Гаудіга, школа ім. Альфреда Ліхтварка, вільна вальдорфська школа Рудольфа Штайнера, трудова школа Георга Кершенштейнера, школа дії Вільгельма Лая та інш [1; 4].

На початку XX ст. представниками нового шкільництва було розроблено дидактичні принципи щодо врахування здібностей і навчально-пізнавальних інтересів учнів. Діяльність цих нових авторських шкіл значно збагатила теорію і практику диференціації навчально-виховного процесу, що в свою чергу суттєво вплинуло на подальше вивчення, дослідження й розвиток різних аспектів цієї складної дидактичної проблеми в німецькій педагогіці. Маючи на меті прагнення персоніфікувати навчальний процес, виявляти й максимально розкривати здібності і таланти дітей, створюючи для цього відповідні умови, у працях німецьких педагогів важливе місце приділялось ідеям диференційованого навчання. Наявність альтернативних шкіл, без сумніву, розширювала можливості здобуття такої освіти, яка відповідала індивідуальним потребам дитини і була зорієнтована на її особистість. Аналіз німецької педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст. свідчить про запроваджену в цей період перспективну модель гуманістичної освіти. Найкращі типи «нових» шкіл, заснованих у Німеччині на початку XX ст., довели свою життєздатність й існують майже впродовж усього сторіччя.

Так, наприклад, альтернативу трискладовій німецькій системі освіти диференційовану за типом шкіл після початкової школи у XIX ст. на народну (восьмирічну) школу, реальну школу і гімназію, реформатор німецької школи і відомий філософ Р. Штайнер бачив у моделі єдиної інтегрованої загальноосвітньої «школи для всіх людей» – вальдорфської школи, в якій навчально-виховний процес орієнтується на закони розвитку людини. Вальдорфська педагогіка спирається на цілісну антропологію, яка враховує всі сторони розвитку дитини («голова, серце й руки») та її специфічні потреби в кожному віці. Навчальний процес, заснований на віковій періодизації та відповідний цим періодам змісту та методів навчання, здійснюється з урахуванням індивідуального людського початку, вільним розвитком дітей, розкриває з урахуванням темпераменту дитини її індивідуальні творчі здібності та зорієнтований на потреби в розвитку в кожний конкретний момент, а не є теоретичною підготовкою до дорослого життя [3]. Спеціалізація має місце тільки на старшому ступені відповідно до індивідуальних задатків і переваг учнів. Настанови Р. Штайнера, щодо шляхів вирішення проблеми диференційованого навчання, широко використовуються вчителями вальдорфських шкіл упродовж дев'яноста п'яти років.

Перші спроби застосування принципу диференціації навчання належать німецькому філософу і психологу Вільгельму Штерну, який у першій половині ХХ ст. писав про організацію навчання в класі з учнями, різними за здібностями, вивчав індивідуальні психологічні відмінності між людьми. Він уперше ввів до наукового обігу термін «диференціальна психологія», яка вивчає як психологічні, так і типологічні відмінності психічних проявів у представників різних соціальних, класових, вікових та інших груп [2]. Результати досліджень у галузі диференціальної психології стали теоретичною основою диференційованого підходу до учнів у навчанні.

Концепцію диференційованого навчання втілила мангеймська шкільна система (поч. ХХ ст. – по 20-ті роки ХХ ст.), яку запровадив доктор Йозеф Антон Зіккінгер у Мангеймі (Німеччина). Він був переконаний, що для досягнення найбільш високого рівня уніфікації умов навчання треба відбирати учнів за більш жорсткими критеріями при створенні класів або навчальних груп. Реформуючи початкові народні школи, він наголошував, що вік дитини не завжди співпадає з її розумовим розвитком. Тому різні розумові можливості дітей однакового віку дозволяють диференціювати учнів з метою створення різних класів за їх здібностями: основні класи для дітей, які мають середні здібності; класи для малоздібних учнів; допоміжні класи для розумово відсталих дітей; «перехідні» класи – для обдарованих [10].

У 20-ті роки ХХ ст. професор Йєнського університету Петер Петерсен розробив і запровадив у практику Йєна-план, який дозволяв поєднання індивідуального режиму роботи з організацією різних за складом навчальних груп із урахуванням їх навчальних можливостей і пізнавальних інтересів. Горизонтальне угруповання, яке було представлено в поділі учнів на класи за віком і рівнем їх підготовки, було замінено вертикальним угрупованням (об'єднання учнів різного віку і рівня підготовки), що передбачало створення всередині кожної групи тимчасових груп із завданнями за інтересами, склад яких при виконанні різних видів робіт міг вільно змінюватися, самостійне вивчення матеріалу, а також робота за індивідуальним планом [4]. Така форма організації шкільного життя, на думку П.Петерсена, наближала школу до індивідуальних особливостей і інтересів учнів, пробуджувала їх соціальну свідомість, самостійність і активність.

У 20-30-ті роки ХХ ст. – дослідження науковців (А. Бузман, К. Бюглер, Г. Кершенштейнер, Г. Лемерман, Т. Літт) зробили суттєвий внесок у розробку проблеми диференційованого навчання у школі та на уроці, визначили важливість і необхідність організаційної диференціації в школі, пропонували диференціацію учнів у навчанні в залежності від різниці їх індивідуальних здібностей. У ці роки в німецькій педагогіці розпочинається етап науково-теоретичних і науково-практичних досліджень, які наприкінці 30-х – початку 40-х р. ХХ ст. було припинено через існування фашистського режиму [10].

У повоєнні роки становлення і розвиток школи у ФРН та НДР відбувався за різними політичними принципами. У ФРН у післявоєнний період здійснювалось відновлення шкільної системи часів Веймарської республіки (1919-1933) за трьома типами шкіл із виділеним профілем навчання в самій структурі шкільної системи, що була значно складнішою та передбачала після навчання в початковій школі ранню селекцію учнів у вигляді основної (колишньої народної) школи (практичний напрям), реальної школи (теоретико-практичний напрям) і

гімназії (теоретичний напрям). Ці заходи піддавалися постійній критиці з боку багатьох німецьких педагогів, які пропонували продовжити навчання в початковій школі на два роки і вже потім здійснювати профільну диференціацію на змістовному рівні за допомогою введення варіативних навчальних планів і програм, які включали як обов'язкові предмети, так і предмети за вибором. Вибір навчального закладу в той час залежав не тільки від соціального стану дитини, але й від показників її успішності [12].

На початку 50-х років ХХ ст. у ФРН було започатковано диференціацію за змістом навчання в школах - Керн-курсову систему, яка модифікувала класно-урочну навчальну систему, що передбачала викладання основної обов'язкової частини предметів усьому класу (кern), а іншої частини предметів – за вибором, відповідно до інтересів і показників успішності – у курсах [10]. Тобто, диференціація в той час здійснювалась як у вигляді зовнішньої міжшкільної (різні типи шкіл), так і внутрішкільної (міжпредметної) диференціації за інтересами та рівнем успішності.

Період 50-60-тих років ХХ ст. позначається поглибленим вивченням і дослідженнями, які присвячені: реалізації шляхів диференціації навчання (А. Садовський); розробці навчальних програм для обдарованих дітей (Ф. Штюкрат), класам із прискореним курсом навчання (Г. Штауфер), а також можливостям диференціації навчання на різних ступенях школи (початковому ступені – І.Ротер, середньому та старшому ступені – В. Брейніг, А. Бузман, Г. Болле). У ці роки розпочинаються дослідження залежності успішності та загальних стосунків учня в школі від його соціального оточення (В. Престел), вивчається групова структура класу та її зміна (Ф. Гілебрандт), соціальні структури на старшому ступені (Г. Шіфеле) [10].

Починаючи з 60-тих р. ХХ ст., проблема диференціації набуває актуальності і стає предметом поширеного вивчення. Питанням диференціації навчання присвячено значну кількість праць, які стосуються: загальних проблем диференціації (Л. Ярзетц, Ф. Коп, Г. Райс), її форм і засобів (А. Блюменталь, В. Язерский, Б. Михаель), диференціації засобів навчання як передумови диференціації освітніх пропозицій (А. Баумгертнер), проблем зовнішньої (М. Бенш, Г. Зінкнехт) та внутрішньої диференціації (М.Фішер, Й.Клінк, Р.Убелоде), необхідності й можливості внутрішньої диференціації (Р.Кольман, Г.Райнгардт, Е. Майер, А. Граболе), диференціації в об'єднаній школі (В. Едельштайн, І. Рашерт), диференціації в різних типах навчальних закладів (І. Ліхтенштейн-Ротер) та на різних ступенях шкільної освіти (С. Робінзон, Г. Томас), диференціації та індивідуалізації (Д. Шульте-Репель, В. Тешнер, К. Оденбах, Г. Шульц-Бенеш), методичного (М. Бенш), психологічного (К. Інгенкамп, Б. Генінгер, Г. Вальтер), соціальних аспектів диференційованого навчання (Е. Майер), фактору вчителя в системі диференційованого навчання (Г. Гільшер, Г. Райс), розвитку диференціації за показником успішності та здібностями (Е.Ортер), а також у різних навчальних групах, наприклад у допоміжних класах, класах із прискореним курсом навчання, групах із особливими потребами (В. Штайнкамп) [6; 10].

Освітні реформи ФРН 60-х рр. ХХ ст., мета яких полягала в реформуванні всіх ступенів освіти, заміні перевантажених і застарілих навчальних планів, підйомі рівня загальної освіти, збільшенні кількості старших учнів, індивідуалізованому навчанні з урахуванням здібностей кожної дитини, вплинули на подальшу розробку проблеми диференційованого навчання, у

результаті чого значно розширився спектр факультативних предметів, у школах було запроваджено обов'язкове дев'ятирічне навчання. У рамках освітньої реформи Німеччини, теоретичною основою якої стали положення німецької навчально-теоретичної педагогіки, з 1967 року у педагогічній літературі було чітко систематизовано визначення поняття «внутрішньої» та «зовнішньої» диференціації [10; 12; 14].

Між іншим, з'являється значна кількість публікацій із питань внутрішньої диференціації (Е.Майер, М.Бенш, М.Фішер, Ф.Лозер, Л. Клінгберг, Г. Нейнер, М. Фішер, Б. Міхаель, Р. Вінклер, К. Відергольд, К. Шітко, Р. Фур, Й. Німан, Г.Гербер, Е. Бегеман, Г.Нун). Частина цих праць містить конкретні організаційні рекомендації, які надають корисну допомогу вчителям-практикам [15].

Що стосується зовнішньої диференціації, особливо різних систем диференціації курсів (внутрішкільна диференціація), у німецькій педагогічній літературі представлено їх широкий спектр. Перш за все, був представлений цілий ряд емпіричних досліджень щодо можливостей впливу, наслідків і непередбачуваних результатів окремих форм зовнішньої диференціації (М.Л. Гольдберг, Й. Ятсман, С.Б. Робінзон, Г. Томас, А. Ранг, В. Шульц, В. Тешнер, К. Нагель, Н. Шульце, В. Кініц, С. Прель, Г. Шіфеле, Д. Уліг, В. Кайм, Д. Гопф, В. Флеснер, П. Біркель) [8].

Внутрішня диференціація, як дидактична концепція адаптації навчальних пропозицій до різних навчальних здібностей дітей, була основною темою дебатів під час освітньої реформи у 1960-1970 рр. Рада з питань освіти Німеччини у 1970 році вказала на необхідність диференціації, яка «не обмежується тільки формою зовнішньої організаційної диференціації навчальних груп», посилаючись на Основний Закон, де йдеться про те, що: «школа повинна сприяти, допомагати та розділяти; вона повинна, з одного боку, сприяти реалізації прагнень кожного учня у здобутті освіти, з іншого боку, задовольняти вимоги суспільства» [11, с. 30].

На поч. 70-х рр., в якості альтернативи системи шкільної освіти, у ФРН з'являється нова об'єднана школа (інтегрованого та кооперованого типів), що поєднує три традиційні типи німецької школи, і націлена на модернізацію системи шкіл, ліквідацію соціальної різниці між учнями та максимальний розвиток із урахуванням їх індивідуальних інтересів і здібностей [10]. Поява обов'язкових, обов'язкових за вибором дисциплін і факультативів, профілювання старшої ступені середньої школи значно підсилює диференціацію, що, в свою чергу, служить основою для подальшої розробки й вивчення такої проблеми як внутрішня диференціація навчання в об'єднаній школі. Все це створювало умови для урахування та розвитку індивідуальних здібностей учнів, однак, стосовно профілювання та спеціалізації у педагогічних колах розпочиналися дискусії, на яких окремими німецькими вченими було засвідчено, що спеціалізація негативно впливає на успішність учнів із загальноосвітніх дисциплін, а інші вважали систему професійної та профільної підготовки учнів на старшому ступені середніх шкіл однією з найкращих і найефективніших у всьому світі. Більшість педагогів виступали за поєднання первинної професіоналізації у школі та професійну практику на підприємстві, яка ґрунтуються на активній теоретичній діяльності учня у школі й практичній на підприємстві (профільна диференціація). Окремі автори ставились негативно до цього і критикували певні аспекти на фоні поширеного розвитку принципу диференціації [7; 10; 12].

Починаючи з 70-х років ХХ ст., стає дедалі помітною загальна тенденція щодо розширення та поглиблення проблеми диференційованого навчання у її вивченні: методичні аспекти диференціації (М. Бенш), внутрішня диференціація (М. Фішер, В. Клафкі) та її проблеми (Е. Прейс), проблема диференціації в об'єднаній школі (Б. Фроммельт), соціальне навчання та внутрішня диференціація в малих групах (Р. Фур), організаційний аспект диференціації (Г. Галер), матеріальні умови диференціації (Г. Гернер), диференціація та інтеграція (Е. Кайзер), шкільна диференціація (В. Кайм), практика та проблеми гнучкої диференціації (Ф.-М. Лоренц, Г. Метцлер), внутрішня диференціація в початковій і в основній школах (С. Меркле), обґрунтування проблеми диференціації (Г. Майер-Вільнер), загальні проблеми диференціації (Ф. Петерман) функції, форми диференціації (Р. Вінкелер), диференціація за цілями навчання та інтересами особистості (Г. Рот), диференціація за вибором (Й. Шлемеркемпе, Г. Шіпер), диференціація в об'єднаній школі інтегрованого типу (К. Шітко) [15].

У 70-ті роки з'являється велика кількість емпіричних досліджень питання «гомогенної» форми навчальних угруповань за критерієм успішності та «гетерогенної» навчальної форми. Багато німецьких педагогів критикували специфічно-предметну диференціацію (Г. Галер, К. Гарельман, Й. Шлемеркемпе, Г. Штубенраух, М. Гофман, Р. Гайнріх, Ф. Гайерсбах, К. Тільман, Г. Вісбах). На основі теоретичних досліджень і практичного досвіду вони вимагали позбавитися диференціації за критерієм успішності, яка була представлена у формі setting (FEGA Modell) – угруповання учнів з метою гомогенізації навчальної групи, яка була представлена спільним (загальним) навчанням, де групи залишались відносно стабільними упродовж майже півроку та streaming (ABC) – розподіл учнів за загальним рівнем успішності до груп-класів А, В, С [10; 14]. На їх думку, диференціація за критерієм успішності не призвела до бажаних результатів у навчанні, а, навпаки, призводила до небажаних соціально-психологічних і соціальних побічних дій, особливо для слабких у навчанні учнів (наприклад: втрати віри в себе, глибокого суму з приводу цього, негативного руйнування планів і сподівань на невдачу і дискримінацію).

Це стало приводом для проведення ряду експериментів (Б. Фроммельт, К. Едельгоф, У. Шмідт, Ф.М. Лоренц, Г. Метцлер), які відмовлялися від ранньої диференціації за рівнем успішності в об'єднаних і основних школах, відстоювали існування довготривалих гетерогенних навчальних груп і виступали за апробацію «гнучкої диференціації», що означає варіабельну комбінацію навчання в гетерогенних класах та короткочасну «зовнішню» диференціацію навчальних груп [6]. У німецькій педагогічній науці дослідження цієї проблеми здійснюються з моменту існування об'єднаної школи, де порушується питання диференціації, як внутрішньої, так і зовнішньої. Існує багато досліджень, що стосуються неефективності навчальних угруповань за критерієм успішності. Дослідження німецьких учених підтверджують чітку різницю та коливання в показниках успішності в усіх класах, навіть у такій чітко розподіленій шкільній системі як німецька. Учні різняться всередині кожної навчальної групи (гомогенної чи гетерогенної) та всередині кожного навчального класу за темпом навчання, інтересами, тривалістю виконання завдань, навчальними стратегіями, здібностями, нахилами, рівнем засвоєних знань тощо.

Суттєвий вплив на теоретичний і практичний розвиток проблеми здійснив видатний німецький педагог М. Бенш [6; 7; 8]. Він вважав, що можливості

диференціації не обмежуються тільки одним типом школи, як наприклад, об'єднана школа. М. Бенш окремо запропонував диференціацію для різних шкіл і різних умов навчання.

Б. Блум у 1970 році розробив теорію шкільного навчання, яка була визначена як *Mastery Learning* чи *Mastery-Learning-Strategy* (схожа на персоналізовану систему інструкцій та Вінетка-план), що і зробила специфічний вклад у вирішення проблеми диференціації в німецькій педагогічній думці. На його думку, покращення результатів всіх учнів досягається при створенні сприятливих умов у процесі навчання. Одним пунктом із запропонованих умов є відведений учням час. Б. Блум емпірично довів, що невелика кількість учнів досягають однієї й тієї ж мети дякуючи часу, який виділяється їм додатково (10-20%) [5].

У 80-90-ті роки ХХ ст. німецькі науковці комплексно вивчають проблему диференціації навчання. Саме в цей період науковці досить широко вивчають: диференціацію у початковій школі (Р. Майер, М. Банс), внутрішню диференціацію в спеціальній школі для розумово відсталих дітей (Е. Бегеман, Г. Кунц, М. Шен), форми диференціації (М. Бенш), приклади здійснення внутрішньої диференціації (Л. Дрункенмюле, М. Полерт), аналіз, планування та оформлення диференціації на уроці (К. Гепперт, Е. Прейс), модель шкільної диференціації (К. Гайзер), соціальне навчання і диференціацію (К. Гаррельман, Е. Юргенс, У. Кетвіг), цілі, форми, приклади диференційованого навчання (Г. Моравіц), методи диференційованого навчання (Й. Німан), підготовку вчителів до застосування диференційованого навчання (Г. Нун), історичний аспект розвитку диференціації за критерієм успішності (Г. Ретра), питання змістовної та методичної диференціації у предметній системі курсів за показником успішності (Г. Затлер), концепцію диференційованого навчання в школі і на уроці (К. Шітко) [6; 7; 10; 13].

Постійна увага німецького уряду до проблем освіти, бажання підвищити рівень шкільної освіти та зберегти престиж повної середньої школи сприяло поширенню організації приватних альтернативних шкіл. Орієнтація системи освіти 80-х років ХХ ст. на пошук і підтримку здібних, обдарованих і талановитих дітей розвинула мережу приватних шкіл. Саме в цей період широкого розповсюдження набули вільні вальдорфські школи, які створювались у межах реалізації педагогічної концепції Р. Штайнера [12]. Диференційоване (профільне) навчання у вальдорфських школах здійснюється в рамках інтеграції загальноосвітнього і професійного навчання тільки на старшому ступені.

Наприкінці 90-х років ХХ ст. – початку ХХІ ст. здійснюється перегляд і переосмислення вченими набутого досвіду з досліджуваної проблеми: нові емпіричні дослідження, нова хвиля подальшої розробки диференційованого навчання в школі і на уроці (І. Альрінг, Й. Бастіан, В. Біер, М. Бенш, А. Гробен, Л. Губер, А. Максайнер, Г. Майстер, Г. Міт, Г. Зелігер-Мюль, П. Родер, С. Турн, Г. Ульмер, Д. Ваупель, В. Фольштет). Перед педагогами-науковцями постає питання щодо диференційованого навчання найбільш здібних та обдарованих учнів. На початку 90-х років ХХ ст. у землі Баден-Вюртемберг було відкрито чотири громадських гімназії, де обдаровані діти мали можливість проходити курс навчання впродовж 8 років. У німецькій гімназії 90-х років запроваджується більш глибока диференціація навчання, яка полягала у розширенні її профілів з трьох традиційних до семи видів нових профілів, обмежена кількість предметів, що виносяться на екзамени. У деяких гімназіях було запропоновано нову модель «європейської гімназії», яка передбачала збільшення кількості годин на

вивчення іноземної мови, збільшення кількості іноземних мов, що вивчаються (крім трьох обов'язкових можливе вивчення четвертої мови) [10].

Конференція міністрів культури (КМК - координаційний орган спільної діяльності в сфері освіти 16 земель) у 90-х роках ХХ ст. визначила необхідність й доцільність існування зовнішньої диференціації, тобто розподілу середніх шкіл за типами, кожен із яких передбачає відповідний напрям у підготовці учнів у залежності від результатів їх успішності, інтересів, нахилів і здібностей, а також від бажання учнів та їх батьків. Загальну освіту учням надає основна школа, розширену загальну освіту має давати реальна школа, а особливістю гімназії є те, що вона надає поглиблену загальну освіту. Пріоритетним напрямком освітньої політики Німеччини з 90-х років стала стандартизація освіти з визначенням усіх необхідних стандартів у системі середньої освіти із урахуванням культурних, економічних та історичних особливостей в різних федеративних землях Німеччини. Як відомо, в цих землях існують певні відмінності, які впливають на цю систему. КМК запропонувала нові можливості диференціації, як наприклад: рівневу диференціацію через поглиблену спеціалізацію, професіональну орієнтацію базових курсів і курсів за показником успішності, білінгвальне навчання [10; 13].

У німецькій педагогічній літературі останніх років, тобто поч. ХХІ ст., значно зросла кількість теоретичних і емпіричних досліджень, у яких науковцями переглядався і переосмислювався набутий досвід і негативні результати показника успішності німецьких учнів у дослідженні PISA 2003. Ці результати не залишаються поза увагою в жодному науковому дослідженні німецьких учених, які стосуються проблем: диференціації і інтеграції на початковому ступені навчання (Г. Брюгельман), загального навчання розумово відсталих і талановитих учнів у гетерогенних навчальних групах (О. Грауман), інтеграції дітей-інвалідів у навчальний процес звичайних шкіл – інклюзивне навчання (П. Вальтер), профільного навчання талановитих і обдарованих дітей (А. Гіршман, М. Зюндгайм), внутрішньої диференціації навчання з приділенням особливої уваги талановитим і обдарованим учням (М. Патцковскі), навчання у гетерогенних групах (К.-Й. Тільман, Б. Вішер), індивідуальної допомоги на уроці (М. Траутман), можливостей внутрішньої диференціації (П. Ябс), вплив соціального походження учня на його успіх у навчанні в гетерогенних групах (Г. Шумер, М. Вайс) [9; 13; 14; 15].

Так от, сучасна шкільна система Німеччини характеризується зовнішньою диференціацією – кожний тип школи має свій власний статус, цілі і завдання, термін навчання, навчальну програму, методику і засоби навчання, а також пропонує перспективи щодо подальшого освітнього шляху і соціального устрою випускників. Проблема внутрішньої диференціації залишається особливо актуальною і дуже складною, оскільки дітей поділяють у класи за віком, що свідчить про широку розбіжність у розвитку учнів. Навіть у «гомогенних» за результатами успішності класах гімназії варіація здібностей, інтересів, труднощів і соціального походження учнів значно зросла. Різноманітності учнів у гетерогенних групах надається велике значення та перевага: з одного боку, вони створюють імпульс один одному, з іншого – існує можливість соціального та мультикультурного навчання, яке у шкільній системі Німеччині в останні роки набуло широкого розповсюдження.

Проведений нами ретроспективний аналіз теорії та практики німецького педагогічного досвіду з проблеми диференційованого навчання дозволив

виявити основні закономірності і тенденції її розвитку. Дослідження німецьких педагогів стосовно цієї проблеми залежали від історичного, культурного, соціального, економічного розвитку тієї чи іншої землі Німеччини, що впливало на її розвиток і вирішення. Особливими ознаками диференційованого навчання в Німеччині були і залишаються: зовнішня (горизонтальна) диференціація (міжшкільна та внутрішкільна), що виражається ранньою селекцією учнів по різним типам шкіл, обов'язковими предметами (курсами) за вибором, елективними предметами (курсами), профорієнтаційним ступенем навчання, профілізацією майже кожної школи і глибокою профілізацією старшого ступеня навчання та внутрішня (вертикальна) диференціація, яка виникла значно пізніше, яка передбачає диференціацію всередині гетерогенного класу, допомогу відсталим у навчанні учням, поділ учнів на навчальні групи за інтересами, нахилами та здібностями, тощо.

Висновки. Здійснений нами історико-педагогічний екскурс проблеми диференційованого навчання в Німеччині показує, що цей процес відбувається завдяки постійним науковим дослідженням німецьких учених у рамках існуючих освітніх традицій, які покладені в основу формування національної системи освіти. На сьогоднішній день німецька педагогіка має незрівнянно великий теоретичний і практичний досвід в організації диференційованого навчання, гідний додаткової уваги освітян України.

Література

1. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века : Лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. 2-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 116 с.
2. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Под ред. И. В. Равич – Щебро. – М. : Педагогика, 1987. – 176 с.
3. Коллегиальное самоуправление в вальдорфской школе / Сборник статей / пер. с нем. – К. : Изд-во «НАИРИ», 2005. – 80 с.
4. Образцова Л. В. Филантропизм и реформаторство в немецкой педагогике / Образцова Л. В. – Марбург, изд-во Марбургской Лаборатории «Макаренко – Реферат», 1999. – 128 с.
5. Bloom B. Individuelle Unterschiede in der Schulleistung – ein überholtes Problem? / Edelstein W., Hopf D. (Hrsg.) : Bedingungen des Bildungsprozesses. - Stuttgart, 1973. – S. 252-270.
6. Bönsch M. Differenzierungsformen / Manfred Bönsch // Methoden und Medien in Erziehung und Unterricht (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 4) / (Hrsg.) Gunter Otto, Wolfgang Schulz. – Stuttgart : Klett Verlag, 1995. – 719 S.
7. Bönsch M. Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung / Manfred Bönsch. - Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2008. – 255 S.
8. Bönsch M. Zum Problem der äußeren Differenzierung des Unterrichts / Manfred Bönsch // Die Deutsche Schule 61. Jg., 1969. – S. 474-486.
9. Brügelmann H. Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe / Hrsg. Friederike Heinzl, Annedore Prengel. Opladen : Verlag Leske und Budrich, 2002. – 122 S.
10. Cortina S.K. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland / Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer (Hg.). – Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2008. – 848 S.
11. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission : Strukturplan für das Bildungswesen. - Stuttgart, 1970. – S. 30.

12. Hobmair H. Pädagogik / Hermann Hobmair. – [3.Auflage, korrigierter Nachdruck]. – Troisdorf : Bildungsv Verlag, 2002. – 436 S.
13. Klafki W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik / Wolfgang Klafki. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2007. – 327 S.
14. Meister H. ABC für differenzierenden Unterricht (Saarländische Beiträge zur pädagogischen Praxis 27). - Saarbrücken : Ernst Klett Verlag GmbH., 2007. – S. 177-187.
15. Trautmann M. Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs / Meyer Meynert, Hellekaps Stefanie, Prenzel Manfred (Hrsg.) : Die Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik. 2008. – 328 S.

Сипченко В.

кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 37.091.4(430):001.891(477)

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА Р. ШТАЙНЕРА В УКРАЇНСЬКИХ ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ)

У статті здійснено ретроспективний аналіз українських дисертаційних досліджень, присвячених педагогічній системі Р. Штайнера. Результати зробленого ретроспективного аналізу дисертаційних досліджень свідчать про різноманітність тематики наукових досліджень різних аспектів вальдорфської педагогіки, в яких уперше ретельно проаналізовано й обґрунтовано: науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки; естетичне виховання учнів у вальдорфських школах; гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України; розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки; проблема збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці; ідеї вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті.

Проведене ґрунтовне вивчення та аналіз українських дисертаційних досліджень дозволяє стверджувати, що в умовах євроінтеграції позитивний зарубіжний досвід створення альтернативних традиційним педагогічних систем стає актуальним, науковий інтерес до вальдорфської педагогічної системи з боку українських учених за останні роки тільки зростає. У статті представлено тематичний спектр вивчення різних аспектів педагогічної системи Р. Штайнера в наукових розвідках російських учених, які активно вивчають її феномен. За результатами дисертаційних досліджень з'ясовано, що вальдорфська педагогіка не може бути запозичена іншою країною в її повному вигляді, а лише за умови належної адаптації вальдорфських підходів до навчально-виховного процесу до вітчизняних вимог, застосування вальдорфської педагогічної системи Р. Штайнера в українських вальдорфських школах, а також окремих елементів вальдорфської педагогіки у традиційних школах, має перспективу в українському освітньому середовищі.

Ключові слова: *німецька педагогіка та освіта, педагогічна система Р. Штайнера, вальдорфська педагогіка та її особливості, вальдорфські школи в Україні.*

Sypchenko V.

Doctor of Philosophy in Pedagogical sciences, Professor, The head of the department of Pedagogy Donbas Teachers' Training University

THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF R. STEINER IN UKRAINIAN DISSERTATION RESEARCH (Retrospective analysis)

The article gives a retrospective analysis of the Ukrainian dissertation research, dedicated to the pedagogical system of R. Steiner. The results of this analysis illustrate the diversity of subject matter of the research from different aspects of Waldorf education, where the following has been thoroughly analyzed and grounded for the first time: scientific and pedagogical bases of the educational process in modern school on the grounds of Waldorf education; aesthetic education of students in Waldorf schools; hygienic evaluation of the implementation of Waldorf educational technology in secondary schools of Ukraine; the development of cognitive activity of the primary schoolchildren by means of Waldorf pedagogy; the problem of health maintenance of the primary schoolchildren in Waldorf pedagogy; the ideas of Waldorf education in the national education.

There has been conducted a thorough study and analysis of the Ukrainian dissertation research which suggests that positive external experience of creation of alternative traditional pedagogical systems becomes relevant in terms of European integration; scientific interest in Waldorf pedagogical system from the side of the Ukrainian scientists has been growing in recent years.

In the article there has been represented a thematic range of the study of various aspects of the R. Steiner's pedagogical system in the research works of Russian scientists who study actively its phenomenon.

According to the results of dissertation research it is pointed out that Waldorf pedagogy cannot be borrowed by another country in its complete form, but only in case of appropriate adaptation of Waldorf approaches to domestic requirements in the educational process, the use of Waldorf pedagogical system of R. Steiner in Ukrainian Waldorf schools; besides, the use of individual elements of Waldorf pedagogy in traditional schools is rather promising in the educational environment of Ukraine.

Key-words: *German pedagogy and education, pedagogical system of R. Steiner, Waldorf pedagogy and its features, Waldorf schools in Ukraine.*

В умовах соціально-економічних, політичних, культурних змін сучасного українського суспільства, входження України до європейського освітнього простору зумовили вивчення розвитку системи освіти європейських держав. На важливості цього завдання наголошено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки та інших нормативних документах в галузі освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді. *Модернізація української освіти підсилює значення альтернативних та інноваційних підходів, що сприяють забезпеченню відповідного рівня та якості освіти, вимагають пошуку нових моделей освіти. Однією з таких освітніх моделей є сучасна вальдорфська школа, діяльність якої базується на педагогічних ідеях Р. Штайнера. Сутність феномену вальдорфської педагогіки полягає в гуманізації навчально-виховного процесу, у формуванні загальнолюдських моральних цінностей, в гуманному ставленні до особистості кожного учня, в урахуванні культурних традицій кожної нації. Свідченням цього є поширення ідей вальдорфської педагогіки в країнах всіх континентів.*

Досвід багатьох зарубіжних країн вказує на ефективний розвиток вальдорфських шкіл за умов активної участі та підтримки на рівні держави. Так, загальні проблеми вальдорфських шкіл України наприкінці ХХ сторіччя привернули увагу держави та органів управління освітою, результатом чого стало об'єднання та включення всіх українських вальдорфських педагогів у науково-методичний експеримент. У 2001 році Міністерством освіти і науки України було затверджено програму всеукраїнського науково-методичного експерименту «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» з метою адаптації ідей вальдорфської педагогічної системи до освітніх і соціальних реалій України, створення української моделі вальдорфської школи. Про значущість цього експерименту свідчать науково-педагогічні дослідження педагогічної системи Р. Штайнера.

Німеччина – одна з провідних країн світу, у якій наприкінці другого десятиріччя ХХ століття з'явилась перша вальдорфська школа, засновником якої став німецький філософ і педагог Р. Штайнер. Об'єктом уваги українських педагогів і науковців є вивчення особливостей навчання та виховання в вальдорфських школах, які впродовж багатьох десятиліть виступають альтернативою загальній державній освіті Німеччині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє констатувати, що теорія та практика організації навчально-виховного процесу вальдорфських шкіл в центрі уваги багатьох сучасних німецьких і вітчизняних науковців і педагогів. Ґрунтовні дослідження з історії розвитку вальдорфської педагогіки представлено науковими розвідками провідних німецьких науковців в галузі вальдорфської педагогіки Г. Барц (H. Barz), В. М. Гетте (W.M. Götte), Д. Рандоль (D. Randoll), М.-М. Цех (M.-M. Zech) та ін.

Вальдорфську школу, як складову педагогіки Р. Штайнера, вивчали зарубіжні та вітчизняні науковці (Т. Ріхтер (T. Richter), Ш. Лебер (S. Leber), Т. Машке (T. Maschke), Р. Патцлаф (R. Patzlaff), О. Іонова, В. Загвоздкін, А. Пінський та ін.).

Питаннями змісту та організації вальдорфської школи переймалися сучасні українські та російські вчені (Н. Абашкіна, В. Загвоздкін, О. Іонова, С. Ловягін, М. Окса, А. Пінський, О. Передерій, М. Случ, О. Топтигін, О. Фунтікова). Різні аспекти вальдорфської педагогіки представлено в наукових розвідках українських учених (О. Боделан, С. Гозак, В. Зоц, О. Іонова, С. Краморенко, Л. Литвин, О. Лукашенко, С. Лупаренко, В. Новосельська, Л. Передерій, О. Передерій, О. Удод).

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в спробі зробити ретроспективний аналіз педагогічної системи Р. Штайнера в дисертаційних дослідженнях українських науковців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений нами ретроспективний аналіз різних аспектів педагогічної системи Р. Штайнера в українських дисертаційних дослідженнях дозволяє стверджувати, що починаючи з 90-х років ХХ ст. науковий інтерес до вальдорфської педагогіки з боку українських учених значно зростає. Це, як нам вважається, результат розвитку мережі вальдорфських шкіл на теренах України, чому сприяють упровадженій за Наказом № 363 від 6 травня 2001 року Міністерства освіти і науки України науково-методичний експеримент всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» і створена Асоціація вальдорфських

ініціатив в Україні, яка, в свою чергу, допомагає науковцям досліджувати різні аспекти вальдорфської педагогіки.

Результати зробленого нами ретроспективного аналізу (дисертаційні дослідження українських науковців, які у період з 2000 - 2011 рр. відображено у 1 докторській і 5 кандидатських дисертаціях) свідчать про різноманітність тематики наукових досліджень різних напрямків діяльності вальдорфської педагогіки.

На особливу увагу заслуговує докторська дисертація О.М. Іонової «Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки» (2000 р.) [3], в якій уперше ретельно проаналізовано й обґрунтовано теоретико-методологічні засади вальдорфської (Штайнер-) педагогіки як системи соціофілософських і загальнопедагогічних принципів, що визначають вимоги до змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу, професійної діяльності вчителя, особливості функціонування школи як соціального організму [2, с. 7]. На підставі аналізу історико-педагогічних праць О.М. Іонова визначила співзвуччя вальдорфських підходів і кращих досягнень світової та вітчизняної педагогіки, зокрема внесок Р. Штайнера в педагогічну теорію та практику, що відображається в новому підході та детальній розробці людинознавчих засад педагогіки, розробки конкретних шляхів їх реалізації в навчально-виховному процесі [2, с. 10].

Здійснений О.М. Іоновою порівняльний аналіз загальноприйнятих і вальдорфських підходів до психологічних основ та висвітлення питань розвитку і навчання свідчить, що вальдорфські підходи до вікових особливостей особистості в основному узгоджуються з прогресивними ідеями мислителів і вчених від античності до сучасності. Однак, як зазначає дослідниця, психологічна концепція Р. Штайнера поглиблює загальноприйняті підходи, що стосуються обґрунтування всіх вікових періодів з точки зору антропософії. Одним із найбільш значущих аспектів психолого-педагогічної концепції Р. Штайнера, на думку О.М. Іонової, – є всебічне та ґрунтовне вивчення особистісно-орієнтованих підходів до організації навчально-виховного процесу, який передбачає максимальне врахування індивідуальних (конституція, характер, темперамент) особливостей і здібностей, нахилів і можливостей, інтересів і потреб кожного учня [2, с. 12].

О.М.Іонова доводить, що зміст, форми та методи навчання, контроль за ефективністю педагогічного процесу у вальдорфській школі підпорядковані єдиній меті: розвитку дитини, її розумових, емоційно-вольових здібностей із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожного учня [2, с. 13]. У своєму дослідженні вона обґрунтувала та експериментально перевірила основні компоненти системної організаційно-педагогічної діяльності щодо реалізації ідей вальдорфської педагогіки в навчально-виховному процесі молодших школярів сучасної вітчизняної школи. Дослідниця виділила наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовно-підготовчий, процесуальний, аналітико-результативний. Так, мотиваційно-ціннісний компонент, на думку О.М. Іонової, передбачає комплексну роботу з мотивації цілеспрямованої діяльності суб'єктів вальдорфського освітнього процесу (педагогів, батьків, дітей) на основі ціннісних соціальних і особистісних орієнтацій (цінності-цілі, цінності-стосунки, цінності-якості, цінності-знання), що визначає успішність педагогічного процесу; змістовно-підготовчий компонент спрямований на розробку планів і програм навчально-виховного процесу за вальдорфською методикою, наукове-методичне і

матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу; процесуальний компонент за допомогою відібраних методів, засобів, форм забезпечує педагогічно доцільні взаємини вчителя з учнями, усередині вчительського колективу, тісну взаємодію школи з батьками; аналітико-результативний компонент забезпечує оцінювання рівня ефективності навчально-виховного процесу з метою узагальнення та поширення отриманого позитивного досвіду [2, с. 17].

У своїй докторській дисертації О.М. Іоновою також досліджено ґенезу та тенденції розвитку ідей вальдорфської (Штайнер-) педагогіки у різних країнах світу, процес становлення вальдорфського міжнародного культурно-освітнього руху, здобутки та негативні явища у вальдорфській школі. У дисертації ретельно проаналізовано експериментальні результати щодо використання адаптованих до системи освіти України вальдорфських підходів при навчанні молодших школярів, які свідчать про ефективність організації та здійсненні цілісного педагогічного процесу відповідно до дидактичних вимог Штайнер-педагогіки. Обґрунтовано творчо-конструктивні висновки з проблеми системного підходу щодо засвоєння передового досвіду вальдорфської педагогіки як одного з напрямів гуманізації, гуманітаризації освіти, здійснення особистісно-орієнтованого навчання [2, с. 30].

Естетико-виховну складову вальдорфської педагогіки було досліджено в кандидатській дисертації В.В. Новосельської «Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах» (2004 р.) [10]. Уперше в ній узагальнено філософсько-культурологічні та педагогічні передумови і практичні досягнення вальдорфської педагогіки в сфері естетичного виховання учнів. Автором здійснено ґрунтовний аналіз змісту та методів естетичного виховання учнів вальдорфських шкіл на уроках академічного циклу (фізики, історії, географії тощо), рідної та іноземної мови, мистецтва (музики, евритмії, живопису, ліплення, малювання форм), художньої праці (рукоділья, виготовлення ляльок, гончарство), а також у процесі позаурочної роботи (театральна діяльність, календарні свята) [9, с. 15].

Результати експериментального дослідження В.В. Новосельської свідчать про ефективність адаптованої до вимог вітчизняної школи програми та методики художньо-естетичного виховання учнів за ідеями вальдорфської педагогіки, про необхідність кількісного розширення та якісного збагачення традиційного художньо-естетичного циклу навчальних предметів, які викладаються в українських загальноосвітніх школах. Особливу роль треба надати таким предметам як «малювання форм», «евритмія», «рукоділья» [10, с. 176]. Дослідницею виокремлено комплекс методів і інтегративних технологій, спрямованих на розвиток емоційно-почуттєвої сфери, художньо-образного мислення та творчих здібностей учнів, які доцільно застосовувати в процесі художньо-естетичного виховання [10, с. 182].

Проведене дослідження свідчить, що, незважаючи на позитивні результати, зумовлені наскрізною естетизацією навчально-виховного процесу, не всі моменти цієї системи можна беззастережно переносити в сучасну українську школу [9, с. 15].

У дисертації С.В. Гозак «Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України» (2006 р.), поданої на здобуття наукового ступеня кандидата медичних наук, досліджується терапевтичний аспект вальдорфської педагогіки. Дисертанткою здійснено гігієнічну оцінку впровадження вальдорфської педагогічної технології, яка суттєво відрізняється від традиційних педагогічних технологій, і представляє

освітню інновацію в українській шкільній системі. В дисертації вивчаються проблеми впливу навчально-виховного процесу вальдорфської школи на морфо функціональний розвиток і розумову працездатність учнів молодшого шкільного віку. На підставі встановлених закономірностей формування адаптаційних механізмів учнів молодшого шкільного віку під впливом вальдорфської педагогічної технології і доведеного вираженого позитивного адаптогенного ефекту на організм школярів уроків евритмії, які є одним із основних і особливих елементів вальдорфської педагогіки, а також фізіологічно обґрунтованих гігієнічних критеріїв „головного уроку“, який є основною структурною одиницею навчального процесу у вальдорфських навчальних закладах, автором підтверджено провідну роль морфо функціонального розвитку дітей молодшого шкільного віку у формуванні адаптаційних механізмів до навчання [1, с. 15].

Наукове дослідження С.Є. Лупаренко на тему: «Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки» (2008 р.) [8] присвячено теоретико-експериментальному дослідженню проблеми розвитку пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки. У дисертації розкрито сутність пізнавальної активності молодших школярів, уточнено показники та критерії сформованості пізнавальної активності школярів цієї вікової групи, розглянуто сучасні засоби розвитку пізнавальної активності, визначено характерні особливості розвитку учнів у даний віковий період, якими виступають: емоційно-образне мислення, мимовільні пам'ять та увага, зацікавленість, потреба в активних діях [7, с. 18].

Уперше визначено специфіку вальдорфських засобів розвитку пізнавальної активності молодших школярів, яка зорієнтована на цілісну психічну структуру учня в єдності з його мисленням, почуттями та волею, а також одночасної спрямованості на індивідуальний розвиток особистості дитини, її індивідуально-вікових особливостей, забезпечено реалізацію технологій використання цих вальдорфських засобів, зокрема: ритмічної організації та художньо-образного навчання, використання методу активно-практичних проектів, диференційованих вправ для дітей із різними типами темпераментів [8, с. 174-175].

Дослідницею експериментально доведено доцільність використання вальдорфських засобів розвитку пізнавальної активності молодших школярів, обґрунтовано умови їх успішного впровадження. Особлива увага приділяється теоретико-методичній підготовці вчителів до застосування цих засобів у навчально-виховному процесі в умовах української початкової школи [7, с. 4, 18].

У дисертаційному дослідженні О.М. Лукашенко «Проблема збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці» (2009 р.) уперше представлено результати цілісного аналізу розвитку проблеми збереження здоров'я молодших учнів вальдорфської школи як педагогічної системи, що включає психолого-педагогічне підґрунтя (концепцію салютогенезу), а також форми, методи, умови його реалізації тощо. Визначено й обґрунтовано етапи (1919–1937 рр.; 1938–1944 рр.; 1945 р. – кінець 60-х рр.; початок 70-х – кінець 80-х рр.; з 90-х рр. ХХ ст. – до цього часу) розвитку проблеми здоров'язбереження молодших школярів у вальдорфській педагогіці з урахуванням соціально-культурних процесів, досягнень психолого-педагогічної науки, просвітницької діяльності вальдорфських педагогів, а також розвитку світового вальдорфського руху [6, с. 5]. У дисертації виявлено та висвітлено тенденції розвитку проблеми збереження здоров'я вальдорфських молодших

учнів, які відображаються: в розробці теоретичних засад здорового розвитку дітей за допомогою освіти; у забезпеченні взаємозв'язку теорії із практикою здоров'язбереження школярів у школі; у підготовці вчителя до реалізації ідей щодо здоров'язбереження молодших школярів у шкільній практиці; у створенні здоров'язберігаючого педагогічного середовища школи; у широкому залученні до цієї справи батьків учнів і громадськості [6, с. 5].

Дослідницею систематизовано практичний досвід організації здоров'язберігаючого педагогічного процесу початкової ланки вальдорфської школи, який відображено в навчальних планах і програмах, вдалому доборі салютогенетично орієнтованих форм і методів навчання. На підставі уточнених автором вимог щодо організації здоров'язберігаючого педагогічного процесу, педагогічних умов його успішного забезпечення та показників, які характеризують ефективність реалізації збереження здоров'я школярів у вальдорфській педагогіці, схарактеризовано основні напрями впровадження в сучасну початкову школу вальдорфських ідей здоров'язбереження учнів [6, с.5, 18].

Заслугує уваги кандидатська дисертація Л.В. Литвин «Ідеї вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті» (2011 р.) [5], що присвячена поширенню та адаптації ідей вальдорфської педагогіки в Україні. Уперше ідеї вальдорфської педагогіки автором розглянуто на ґрунті філософії дитиноцентризму, що збагачує основні положення антропософії Р. Штайнера. Дослідниця здійснила порівняльний аналіз проблеми вільного розвитку особистості в педагогічних теоріях В.О. Сухомлинського та Р. Штайнера [4, с. 18].

Важливо зазначити, що нею обґрунтовано організаційно-педагогічні умови адаптації провідних ідей вальдорфської педагогіки в сучасній українській педагогічній практиці за такими показниками: відповідність змісту навчання та виховання державним стандартам загальної середньої та дошкільної освіти; використання усталених у вальдорфській педагогіці форм і методів організації навчального процесу та управління школою, збагачених новітніми здобутками педагогічної теорії та практики, сучасними інформаційними технологіями; спрямованість навчально-виховного процесу на забезпечення успішної соціалізації дитини; забезпечення якісної підготовки педагогічних кадрів; створення демократичної мережевої структури управління школою [4, с. 5]. Визначено та розроблено критерії загального (мотиваційний, системного відображення, доцільної інноваційності, змістовно-процесуальний) й індивідуального (критерії, що характеризують динаміку розвитку дитини: пам'ять, мислення, увага, творча уява та ступінь її комфортності у школі: рівень тривожності, рівень адаптації, рівень пізнавального інтересу, ставлення до навчального процесу) рівня ефективності поширення та адаптації ідей вальдорфської педагогіки в діяльності української школи [5, с. 184].

Тематичний спектр різних аспектів вальдорфської педагогіки представлено в наукових розвідках російських учених, які активно вивчають феномен педагогічної системи Р. Штайнера: «Педагогічні принципи навчання та виховання у вальдорфській школі» (О.В. Черкасова, 1995 р.); «Філософсько-педагогічні засади вальдорфської педагогіки» (В.І. Науменко, 2000 р.); «Соціально-педагогічні ідеї Р. Штайнера та їх застосування в світовій та вітчизняній освіті» (Н.Ю. Борисова, 2002 р.); «Розвиток соціального виховання у вальдорфських школах Німеччини» (О.В. Купріна, 2002 р.); «Виховання учнів в умовах вальдорфської школи» (О.В. Рижова, 2004 р.); «Здоров'язбережувальні

засади вальдорфської школи» (Е.О. Вишнякова, 2006 р.); «Реалізація естетичних ідей Р. Штайнера в освітньому просторі на рубежі ХІХ-ХХ ст.» (Д.Ю. Пантелін, 2006 р.); «Реалізація ідей педагогіки Р. Штайнера в сучасній педагогічній системі» (Б.С. Гречин, 2008 р.); «Формування творчої особистості учнів засобами евритмії» (К.Д. Пірадова, 2008 р.); «Педагогіко-антропологічні та дидактичні аспекти процесу навчання у вальдорфській школі» (В.К. Загвоздкін, 2009 р.); «Психолого-педагогічні умови розвитку креативності учнів вальдорфських шкіл» (Т.П. Васильєва, 2012 р.).

Дисертаційні дослідження українських науковців не вичерпують усіх аспектів вальдорфської педагогіки. Значний інтерес з боку педагогів за останнє десятиріччя – це лише початок наукових розвідок цієї інноваційної для українського суспільства гуманістичної педагогічної системи.

Висновки. Ґрунтовне вивчення та аналіз українських дисертаційних досліджень педагогічної системи Р. Штайнера дозволяє стверджувати, що в умовах євроінтеграції позитивний зарубіжний досвід створення альтернативних традиційним педагогічних систем стає актуальним. Здійснений нами аналіз результатів дисертаційних досліджень переконує, що вальдорфська педагогіка не може бути запозичена іншою країною в її повному вигляді, а тільки за умов належної адаптації вальдорфських підходів до навчально-виховного процесу до вітчизняних вимог, застосування вальдорфської педагогічної системи Р. Штайнера в українських вальдорфських школах, а також окремих елементів вальдорфської педагогіки у традиційних школах, має перспективу в українському освітньому середовищі.

Література

1. Гозак С. В. Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук : спец. 14.02.01 «Гігієна» / С. В. Гозак. – Київ, 2006. – 20 с.
2. Іонова О. М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. М. Іонова. – Київ, 2000. – 35 с.
3. Іонова О. М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Олена Миколаївна Іонова. – К., 2000. – 443 с.
4. Литвин Л. В. Ідеї вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. В. Литвин. – Київ, 2011. – 20 с.
5. Литвин Л. В. Ідеї вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лілія Володимирівна Литвин. – К., 2011. – 260 с.
6. Лукашенко О. М. Проблема збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. М. Лукашенко. – Харків, 2009. – 20 с.
7. Лупаренко С. Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / С. Є. Лупаренко. – Харків, 2008. – 20 с.

8. Лупаренко С. Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Світлана Євгенівна Лупаренко. – Х., 2008. – 227 с.
9. Новосельська В. В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. В. Новосельська. – Київ, 2004. – 20 с.
10. Новосельська В. В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Віра Вадимівна Новосельська. – К., 2004. – 200 с.

Апрелєва І.

викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

УДК 373.21(477)

«ДОШКІЛЬНИЙ ПОХІД» ЯК МЕТОД РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ДОСТУПНОСТІ ДО СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ У 30-ТІ РР. ХХ СТОЛІТТЯ

У статті виокремлено соціально-економічні чинники реалізації принципу доступності до суспільного дошкільного виховання в Україні у 30-ті рр. ХХ ст.; розкрито мету і завдання «дошкільного походу»; показано діяльність державних і кооперативних, промислових, комунальних, торгових, сільськогосподарських підприємств УРСР щодо утримання та розширення мережі дошкільних навчальних закладів різних типів; наголошено на плановості і стабільності цього процесу.

Ключові слова: «дошкільний похід», принцип доступності, суспільне дошкільне виховання, дитсадки, дитячі майдани.

Апрелева И.

преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования КУ «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» ХОС

«ДОШКОЛЬНЫЙ ПОХОД» КАК МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ДОСТУПНОСТИ К ОБЩЕСТВЕННОМУ ДОШКОЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ В УКРАИНЕ В 30-Е ГГ. ХХ ВЕКА

В статье выделены социально-экономические факторы реализации принципа доступности к общественному дошкольному воспитанию в Украине в 30-е гг. ХХ в.; раскрыты цели и задачи «дошкольного похода»; показана деятельность государственных и кооперативных, промышленных, коммунальных, торговых, сельскохозяйственных предприятий УССР по содержанию и расширению сети дошкольных учебных заведений разных типов; отмечена плановость и стабильность этого процесса.

Ключевые слова: «дошкольный поход», принцип доступности, общественное дошкольное воспитание, детсады, детские площадки

Aprielieva I.

lecturer in theory and methods of pre-school education "the municipal Establishment Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council

"PRE-SCHOOL CAMPAIGN" AS A METHOD OF IMPLEMENTATION PRINCIPLE OF ACCESS TO PUBLIC PRESCHOOL IN UKRAINE IN 30-IES OF THE XXTH, CENTURY

The article singles out social and economic factors of the principle of accessibility to public preschool education in Ukraine in 30-ies. of the XXth century, exposes "pre-campaign" goals and objectives; shows the state and cooperative activities, industrial, municipal, commercial, agricultural enterprises of the USSR as to maintain and expand the network of preschool institutions of various types; stresses the stability and planning of this process.

Key words: "pre-campaign", principle of availability, public preschool education, kindergartens, nurseries squares.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна стратегія розвитку дошкільної освіти в Україні спрямована на забезпечення її доступності в державних та комунальних ДНЗ у межах державних вимог до змісту, рівня й обсягу дошкільної освіти; на сприяння збереженню та розвитку мережі ДНЗ, незалежно від підпорядкування, типів і форм власності. На цьому наголошується у Концепції дошкільного виховання в Україні, Законах України «Про дошкільну освіту» та «Про охорону дитинства», Державній цільовій програмі розвитку дошкільної освіти до 2017 р. та інших документах, які є підґрунтям для взаємодії різних соціальних інститутів та регламентують правові основи соціально-педагогічної діяльності з метою забезпечення кожній дитині якісної і доступної дошкільної освіти.

Значне скорочення мережі дошкільних навчальних закладів наприкінці ХХ століття (зниження обсягів виробництва, що спричинило вимушену передачу відомчих дошкільних закладів у підпорядкування органів місцевого самоврядування, неспроможних забезпечити належний рівень фінансування дитсадків; низький рівень доходів сімей, що перешкоджав розвитку альтернативних приватних ДНЗ, воєнні дії на сході країни) ще більше поглибили й актуалізували питання доступності дошкільної освіти у нашій країні.

Науковці констатують, що на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти в Україні увиразнюються суперечності між: законодавчою базою, яка декларує обов'язковість дошкільної освіти, та відсутністю механізмів її реалізації на місцях; назрілою потребою суспільства у доступності дошкільної освіти та неспроможністю органів місцевого самоврядування утримувати необхідну для цього кількість ДНЗ; потребою інваріантності форм отримання дошкільної освіти та недостатнім теоретико-методологічним забезпеченням цього процесу.

Така освітня ситуація у країні передбачає активний пошук нових теоретико-методологічних і прикладних підходів до розв'язання окресленої проблеми, який потребує переосмислення історичного досвіду і педагогічних надбань минулих поколінь, об'єктивної і справедливої оцінки розвитку національної освітньо-виховної системи у різні історичні та соціально-економічні епохи. В цьому контексті цікавим є досвід становлення дошкільного виховання в Україні у 20 – 30 рр. ХХ століття, адже виокремлені нами соціально-економічні чинники були характерні і для цього періоду розвитку нашої держави.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень засвідчує, що проблема функціонування і розвитку дошкільного виховання перебуває в центрі уваги багатьох дослідників. Зокрема, розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття досліджувала С. Попиченко [9]; становлення суспільного дошкільного виховання у Галичині (1869 – 1939 роки) стало предметом дослідження З. Нагачевської [7]; становлення

системи соціального виховання і мережі закладів для захисту безпритульних дітей у 20-х роках ХХ ст. дослідила В. Виноградова-Бондаренко [2]; становлення національної системи освіти в Україні у 1917 – 1920 рр. висвітлене у дисертаційному дослідженні Н. Агафонові [1]. Історія дошкільного виховання знайшла своє відображення у сучасних підручниках з історії педагогіки, історії дошкільної педагогіки та довідкових виданнях.

Формування цілей статті (постановка завдання). Актуальність аналізованої нами проблеми, важливість урахування історичного досвіду у процесі реформування дошкільної освіти в Україні, доцільність усебічного аналізу організаційно-практичних засад розвитку національної освітньо-виховної системи у різні історичні та соціально-економічні епохи дослідження зумовили вибір теми нашої статті, мета якої полягає у висвітленні «дошкільного походу» як ефективного методу реалізації принципу доступності суспільного дошкільного виховання в Україні у 30-ті рр. ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку 30-х рр. ХХ ст. в УРСР відбулися докорінні зміни у суспільно-політичному та соціально-економічному житті. Розвиток тоталітарної системи керівництва державою та пов'язані з ним індустріалізація і колективізація, призвели до масового залучення жінки до промислового та сільськогосподарського виробництва, що, зі свого боку, потребувало розширення мережі дошкільних закладів. У зв'язку з цим 11 березня 1930 р. Секретаріат ЦВК УРСР прийняв рішення про організацію першого «дошкільного походу» [8, с. 5]. Метою «дошкільного походу» було проголошено:

- 1) максимально охопити дошкільними установами передусім дітей робітників та колгоспників;
- 2) поліпшити побут та виховання дитини дошкільного віку в родині;
- 3) покращити роботу наявних дошкільних установ.

Відповідно завдання «дошкільного походу» включали:

«1. Популяризацію серед широких верств населення завдань дошкільного виховання.

2. Забезпечення матеріальної бази для дошкільного виховання дітей трудящих, притягнувши до активної участі у вихованні четвертої зміни всю радянську суспільність.

3. Перевірку роботи всіх громадських, профспілкових і кооперативних організацій у цій галузі.

4. Піднесення активності мас у цій справі.

5. Втягнення нових кадрів трудящих для постійної роботи в дошкільній справі» [6, с. 3].

Для реалізації окреслених завдань було утворено при ВУЦВК, під головуванням Г. Петровського штаб «дошкільного походу», до якого входили представники ЛКСМУ, профспілок, громадських організацій, кооперації, НКО, НКЗ. Аналогічні штаби відкривали по всіх округах й районах. На підприємствах, у житлокоопах, колгоспах, державних установах функціонували комісії сприяння «дошкільному походу». Робота цих штабів і комісій зрушила з «мертвої точки» розвиток дошкільної освіти в УРСР, зумовивши значні наслідки: «Дошкільний похід значно поширив обслуговування нашої малечі; громадські, профспілкові та кооперативні організації стали вважати цю справу невід'ємною частиною своєї роботи з культурно-побутового обслуговування трудящих» [5, с. 13].

У рамках «дошкільного походу» кожна громадська організація у республіці мала певні завдання щодо відкриття й забезпечення діяльності дошкільних закладів, визначені законом від 5 березня 1930 р. Відповідно до останнього ВУЦВК та РНК УРСР зобов'язали округові і районні виконкоми розгорнути мережу дошкільних закладів (шляхом залучення коштів як місцевого бюджету, так і державних та громадських організацій і батьків). Окрім того, передбачалося будівництво приміщень для ДНЗ, відповідно до планів комунального житлового будівництва. Водночас були встановлені обов'язкові відрахування з державних і кооперативних, промислових, комунальних, торгових, сільськогосподарських підприємств УРСР (1/4 % фонду зарплати на утримання дошкільних навчальних закладів), а також відрахування з фонду покращення побуту робітників і службовців підприємств та організацій УРСР в розмірі 5 – 10 % на будівництво нових приміщень для дошкільних навчальних закладів та на утримання наявних. Зобов'язання щодо забезпечення приміщеннями дошкільних закладів покладалося також на житлові кооперативи, які за тим законом мали виділяти відповідні приміщення для дошкільних установ, для дітей членів цих кооперативів, забезпечуючи комунальними послугами, опаленням і дрібним ремонтом, а також асигнуванням на нове будівництво [3, с. 16].

Із культурно-побутових і культурно-освітніх фондів житлової кооперації, окрім цього, виділяли при спорудженні нових будинків приміщення для ДНЗ та ясел для дітей членів житлових кооперативів, що асигнували 4 % загальної вартості житлово-кооперативного будівництва. На ці ж потреби встановлено відрахування з культурних фондів профспілок розміром у 20 %. Більше того, у всій республіці протягом 5-ти днів – з 29 квітня до 3 травня 1930 року встановлювались надвишки на 10 % на вартість парфумів, пива, горілчаних напоїв, квитків в усіх постійних театрах, цирках, на платних спортивних змаганнях, на перукарські послуги, трамвайні квитки, на рахунки ресторанів і буфетів після 19-ї години. Під час «дошкільного походу» узаконили відрахування до бюджету у розмірі 10 % від штрафів, накладених на громадян місцевими органами влади та на прибутки комісійних крамниць [4, с. 19]. Цей закон мав вагомое значення для розбудови мережі ДНЗ, відповідно і для реалізації принципу доступності дошкільної освіти широким масам населення.

Після закінчення «дошкільного походу» 75 % зібраної суми надходило до місцевих рад та районних виконкомів. Їх можна було витратити лише на розширення мережі дошкільних закладів і організацію короткотермінових курсів для підготовки дошкільних працівників. 25 % усіх зібраних коштів міські ради та райвиконкоми зобов'язані були передавати у розпорядження республіканського НКО [8, с. 11].

Щоправда, не всі організації сумлінно виконали взяті на себе обов'язки, але величезна активність народних мас значно підвищила рівень дошкільного виховання у країні.

У зв'язку з ліквідацією округ (1932 році була утворена триступенева (центр-область-район) система адміністративного управління), що збіглася з терміном підбиття підсумків «дошкільного походу», не можна було дати вичерпної характеристики роботи кожної округи. Але про ці наслідки свідчать відомості з 23 округ, які протягом 3 літніх місяців організували 812 постійних установ та 1 380 майданів на 78 000 дітей. Ці цифри вже показують, що мережа, яку розгорнено протягом 3 місяців, набагато перебільшила чисельність ДНЗ

станом на 1929 рік. Аналогічна ситуація простежувалася і щодо фінансування дошкільної освіти, зокрема щодо коштів, мобілізованих під час «дошкільного походу»: за відомостями 19 округ, лише під час 2-місячника від населення надійшло 560 тис. крб., а разом із коштами громадських організацій, ця сума становила 1.065.000 крб., лише це перебільшувало витрати по місцевому бюджету 1929 року майже вдвоє [6, с. 10].

Значно активізувалася і підготовка нових «дошкільних кадрів»: лише у 23 округах налічувалося 1 840 дошкільних працівників, що дорівнювало чисельності робітників станом на 1929 р. [3, с. 20]

Про ступінь популярності «дошкільного походу» серед населення свідчать численні дописи того часу: протягом 3 місяців питання дошкільної освіти були висвітлені у 52 газетах (центральных та окружних), де вміщено 243 статті; не залишилася осторонь і низка журналів: «Комунарка України», «Друг дітей», «Коллективіст України», «Шлях освіти», «Радянська освіта» та інші. Можна стверджувати, що питання дошкільної освіти ніколи раніше так масово не пропагувалися.

Усе це дало змогу значно ширше у новому масштабі організувати дошкільну справу наступного, 1931 р. На цей рік НКО намітив завдання охопити дошкільною освітою 100 % дітей, із яких: приблизно 50 % дітей робітників і не менше 25 % дітей членів сільськогосподарських колективів – мали відвідувати постійні ДНЗ; 100 % дітей колгоспників і сільськогосподарських комун – сезонні установи. У IV кварталі 1931 р. планувалося залучити до мережі ДНЗ 210 тис. дітей. Статистичні відомості за 1931 р. свідчать, що цей показник так і не був досягнутий, але поруч із тим мав місце величезний ріст мережі дошкільних закладів. Приміром, за наявними відомостями, у 165 районах на 1 листопада 1931 р. налічувалося 2145 дитячих садків, дошкільною освітою було охоплено 96,6 тис. дітей, із них у містах – 44 000, у селах – 52 000. Дуже тішив величезний ріст мережі сільських дошкільних закладів, масово започаткованих як стаціонарні лише 1930 р. Крім цього, влітку 1931 р. розгорнуто 11 000 майданів, що охопили щось із приблизно 560 тис. дітей (тут план, що передбачив НКО, виконано цілком) [8, с. 9].

Фінансування дошкільної галузі від різних державних організацій, починаючи з 1931 р., стає плановим, стабільним, хоча й далі доводилось долати низку труднощів. На жаль, не всі держслужбовці усвідомили, що дошкільна робота є важливою частиною соціалістичного будівництва, і тому її обов'язково необхідно матеріально забезпечити належною мірою.

Останнього року першої п'ятирічки НКО намітив охопити дошкільними установами (дитсадками) 195 тис. дітей, а дитячими майданами – 800 тис. дошкільників. Згідно з контрольними показниками 1932 р., того часу функціонувало 360 тис. дитсадків та 1.170 тис. майданів.

Наведені цифри підтверджують поступ у справі розгортання дошкільного виховання у 1932 р. Коли 1931 р. мало місце 47,5 % охоплення дошкільним вихованням міських дітей, то у селі цей показник становив лише 11 %. І тільки 1932 р., коли до розвитку дошкільної справи залучено широку громадськість у т.ч. й колгоспні маси, простежується збільшення дошкільних контингентів на селі до 38 % загальної чисельності дітей віком 4 – 7 років [6, с. 9].

Висновки. Отже, актуальні потреби соціально-економічного розвитку республіки, поставили на порядок денний питання доступності до суспільного

дошкільного виховання, що своєю чергою зумовило потребу розширення мережі дошкільних навчальних закладів. Одним з ефективних методів був «дошкільний похід», який сприяв залученню широких робітничих і колгоспних мас до розв'язання проблем дошкільної освіти та забезпечив їх розв'язання.

Література

1. Агафонова Н. Становлення національної системи освіти в Україні : 1917 – 1920 / Н. Агафонова. – Одеса : Принт-Мастер, 2002. – 205 с.
2. Виноградова-Бондаренко В.Є. Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.Є. Виноградова-Бондаренко. – К., 2001. – 21 с.
3. Гендрихівська А. П'ятнадцять років дошкільного виховання на Україні / А. Гендрихівська // За комуністичне виховання дошкільників. – 1932. – № 10. – С. 12 – 23.
4. Морозова Н. Громадськість і дошкільне виховання / Н. Морозова // Шлях освіти. – 1929. – № 10. – С. 18 – 22.
5. Морозова Н. Основні завдання дошкільного виховання в п'ятирічці / Н. Морозова // Шлях освіти. – 1930. – № 8. – С. 12 – 13.
6. Морозова Н. Підсумки росту дошкільної мережі за першої п'ятирічки / Н. Морозова // За комуністичне виховання дошкільників. – 1932. – № 11 – 12. – С. 1 – 11.
7. Нагачевська З.І. Становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869 – 1939 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / З.І. Нагачевська. – К., 1995. – 24 с.
8. Пасіка Т. Школа й дошкільне виховання на Україні за 15 років / Т. Пасіка // За комуністичне виховання дошкільників. – 1932. – № 10. – С. 1– 12.
9. Попиченко С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / С. Попиченко. – К. : Просвіта, 2001. – 154 с.
10. Скрипник М. Про завдання дошкільного виховання / М. Скрипник. – Харків : Рад. школа, 1932. – 44 с.

Клейно Є.

здобувач кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти, Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», учитель ЗОШ №9 Дзержинської міської ради

УДК 374.091(477.62)

АНАЛІЗ СТАНУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В М. ДЗЕРЖИНСЬК ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

У статті здійснено детальний аналіз проблематики позашкільної освіти на міському рівні. У ході дослідження було виявлено системне виконання Закону України «Про позашкільну освіту» та тісну співпрацю позашкільних закладів з загальноосвітніми закладами. Також чітко виокремлені проблеми котрі заважають розвитку позашкільля. Сформовані основні напрямки розвитку згідно з вимогами Закону України «Про позашкільну освіту» в осередках позашкільної освіти. Схарактеризовано основні перспективи розширення напрямків діяльності позашкільних закладів міста.

Представлено осередки позашкільної освіти міста, що працюють на виконання Закону України «Про позашкільну освіту».

Позашкільна освіта – виступає як окрема галузь освіти. Саме позашкільна освіта покликана відкривати нові таланти людини, відкривати шляхи до здійснення дитячих мрій, реалізації особистості, вчить наполегливо працювати, бути відповідальним, отримувати соціальний досвід.

Ключові слова: позашкільна освіта, Закон України «Про позашкільну освіту», СЮТ, ЦДЮТ, ДЮСШ.

Клейно Е.

соискатель кафедры педагогики и методики технологического и профессионального образования, Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет», учитель СОШ №9 Дзержинского городского совета

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В Г. ДЗЕРЖИНСК ДОНЕЦКОЙ ОБЛАСТИ

В статье проводится детальный анализ проблематики внешкольного образования на городском уровне. В ходе исследования было выявлено системное выполнение Закона Украины «О внешкольном образовании» и тесное сотрудничество внешкольных заведений с общеобразовательными учреждениями. Также четко выделены проблемы которые мешают развитию внешкольного образования. Сформированы основные направления развития в соответствии с требованиями Закона Украины «О внешкольном образовании» в учреждениях внешкольного образования. Охарактеризованы основные перспективы расширения направлений деятельности внешкольных учреждений города.

Ключевые слова: внешкольное образование, Закон Украины «О внешкольном образовании», СЮТ, ЦДЮТ, ДЮСШ.

Kleino E.

Applicant of the Chair of the pedagogy and methodology of the technological and professional education of the State higher Educational establishment «Donbass State Pedagogical University», a teacher of the comprehensive school № 9 of Dzerzhinsky city Council.

ANALYSIS OF THE OUT-OF-SCHOOL EDUCATION STATUS IN THE CITY OF DZERZHINSK OF DONETSK REGION

In article the detailed analysis of a perspective of out-of-school education at the city level is carried out. During research system implementation of the Law of Ukraine "About out-of-school education" and close cooperation of out-of-school institutions with educational institutions was revealed. Also accurately allocation of a problem which disturb development of out-of-school education. The main directions of development according to requirements of the Law of Ukraine "About out-of-school education" in establishments of out-of-school education are created. The main prospects of expansion of activities of out-of-school city institutions are characterized.

Keywords: out-of-school education, Ukrainian «Out-of-school education Law», young technician's station, children's activity centre, children's sport school.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Позашкільна освіта – це унікальна система, яка допомагає кожній дитині знайти себе, виявити і розвинути здібності і таланти, відчути радість від навчання, пізнання прекрасного і неповторного

світу, здійснити свою мрію. На сучасному етапі суспільного розвитку України акцент переноситься з традиційного засвоєння відповідної інформації на розвиток загальної культури, почуттів, навичок поведінки, що утворюють центр, навколо якого об'єднуються знання і уміння, формується неповторна індивідуальність.

У грудні 2008 року святкувалась дев'яноста річниця державної системи позашкільної освіти.

90 років – ціла епоха, тісно пов'язана з історією нашої держави, історією становлення народної освіти України. За цей час пройдено шлях від окремих гуртків і секцій до створення системи позашкільної освіти з унікальним середовищем. Середовищем, дружнім до дитини, яке дає можливість їй якісно змінюватись і не відчувати дискомфорту від цих змін, впевнено просуватися вперед і спонукати до цього інших, любити все цікаве і вчитися отримувати знання, розширювати досвід спілкування, бути носієм корисної інформації, конкретних дій та ідей – всього того, що ми називаємо сьогодні життєвими компетентностями.

Позашкілля – це окрема освітня галактика, в якій усі об'єднанні спільною справою, запалом, спорідненістю духу, творчим ентузіазмом. Відомий український педагог академік Іван Андрійович Зязюн, звертаючись до педагогів-позашкільників на Всеукраїнській педагогічній конференції «Позашкільна освіта: історичні поступки та здобутки», підкреслив: «Ви – носії педагогіки добра».

Аналіз основних досліджень і публікацій. Науково-теоретичною основою навчально-розвивальної та виховної діяльності сучасних позашкільних навчальних закладів є: педагогічна спадщина С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського; праці Л. Виготського, Д. Ельконіна, В. Роменця, С. Рубінштейна з проблем формування творчої особистості; І. Беха, В. Вербицького, В. Рибалки, Г. Костюка, С. Максименко, В. Мачуського, В. Моляка, В. Паламарчук, Г. Пустовіта, А. Сиротенка з проблем виховання та розвитку особистості в шкільному та позашкільному навчальному процесі; Ю. Жука, В. Бикова щодо дослідження процесів формування та розвитку навчально-виховного середовища та освітнього соціуму як його невід'ємної складової; В. Вербицького, Г. Пустовіта з проблем екологічного виховання; Л. Ковбасенко, Р. Науменко, Л. Павлової, Г. Пустовіта, Т. Суценко щодо організаційно-педагогічних засад діяльності позашкільних навчальних закладів [3;4].

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета – аналіз стану та організації позашкільної освіти у місті Дзержинськ Донецької області

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні діє близько 1550 позашкільних навчальних закладів, які відвідують 1 млн. 600 тис. дітей, що складає 35 % від загальної кількості учнів.

В Донецькій обл. працює 156 позашкільних закладів системи освіти: будинків і центрів дитячої та юнацької творчості, будинків технічної творчості, центрів юних натуралістів, центрів туристів та краєзнавства, спортивних дитячих шкіл. В них навчаються 148000 дітей, що становить 36,59 % від загальної кількості учнів загальноосвітніх закладів.

На виконання ст. 5 Закону України «Про позашкільну освіту» в місті Дзержинську функціонують 3 позашкільні заклади, які відвідують 1736 учнів (37 % від загальної кількості дітей) [1].

СЮТ існує з 1952 р.(63 роки), ЦДЮТ – з 1956 року (67 років), ДЮСШ – з 1965 року (50 років).

Відповідно до ст.9 Закону України «Про позашкільну освіту» державна політика у сфері позашкільної освіти здійснюється на принципах її доступності незалежно від майнового стану, місця проживання, статі, мовних або інших ознак громадян України, достатнього фінансування державних та комунальних позашкільних навчальних закладів відповідно до їх структури, збереження та розвитку мережі цих закладів без права їх перепрофілювання, на координацію зусиль органів виконавчої влади, місцевого самоврядування, підприємств, установ, організацій на подальше становлення і розвиток позашкільної освіти [1].

Дзержинський міський відділ освіти проводить роботу щодо збереження мережі гуртків СЮТ, ЦДЮТ та спортивних секцій ДЮСШ.

Реалізація освітніх завдань та напрямків позашкільної освіти знаходить своє відображення у плануванні закладів: річному плані, навчальних планах, планах роботи гуртків та проведення заходів, що є виконанням ст. 16 Закону України «Про позашкільну освіту» [1].

Виховний процес у закладах позашкільної освіти організовується з урахуванням соціокультурних умов та індивідуальних особливостей контингенту, спрямований на розвиток, самовдосконалення, самоствердження особистості учня, заснований на принципах громадянського, превентивного виховання, формування активної громадської позиції. На виконання ст.15 Закону України «про позашкільну освіту» в позашкільних закладах освіти працюють гуртки різних напрямів роботи [1].

Дзержинський міськво проводить роботу щодо зміцнення навчальної, матеріально-технічної бази позашкільних закладів: всі позашкільні заклади забезпечені комп'ютерами.

Проблемою залишається недостатнє фінансування закладів позашкільної освіти, але у міському бюджеті на утримання та розвиток матеріально – технічної бази цих закладів на 2015-2016 рік закладено коштів більше у порівнянні з минулими роками.

Формування особистості дитини, її розвиток, адаптація до суспільних умов значною мірою належить від педагогів. Уже давно вважається аксіомою, що лише особистість може виховати особистість, тому професійна майстерність педагогів та їх компетентність є важливим чинником розвитку дитини. Щоб виконати цю місію педагог-позашкільник повинен мати певний освітній рівень.

Педагогічна місія позашкільних навчальних закладів є особливою – знайти способи переконати дитину, яка прийшла туди навчатися, що вона неповторна і талановита. Успіх на цьому шляху визначає своєчасне підвищення професійної компетентності педагогів – позашкільників, що гарантовано ст. 24 Закону України «Про позашкільну освіту» [1].

Для підвищення професійного рівня керівники гуртків, адміністрація позашкільних закладів беруть участь у роботі семінарів, «круглих столів», конференціях з питань позашкільної освіти.

Слід відмітити, що жоден з керівників гуртків не має вищої кваліфікаційної категорії, що свідчить про недостатню роботу адміністрації закладів з цього питання. Керівникам ЦДЮТ, СЮТ, ДЮСШ необхідно підвищувати професійну компетентність кадрів для більш якісної підготовки майбутніх фахівців.

Сьогодні в державі приділяється значна увага створенню органів учнівського самоврядування. Минулого року був розроблений проект діяльності Міської Ради старшокласників, на конференції учнівської молоді був обраний

голова Ради, щомісяця проводяться засідання Ради, члени міського органу самоврядування взяли участь у засіданні Координаційної Ради з питань реалізації державної молодіжної політики виконкому Держинської міської ради, надані матеріали для участі в обласному конкурсі на кращу модель організації міського органу самоврядування.

Для впровадження в практику роботи педагогів передового досвіду на базі СЮТ, ЦДЮТ проводяться семінари для вчителів трудового навчання, керівників шкільних гуртків:

СЮТ:

- *«Проблеми розвитку художнього мислення в гуртках декоративно-ужиткового напрямку»;*

- *«Підготовка та проведення занять у гуртку».*

ЦДЮТ:

- для керівників гуртків вокального мистецтва та вчителів музики *«Формування культури виконавчої майстерності та розвиток творчої компетентності на заняттях вокальних гуртків»;*

- для керівників гуртків образотворчого мистецтва та декоративно-ужиткового мистецтва *«Використання ігрових технологій на заняттях гуртків образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва».*

Закон « Про позашкільну освіту » передбачає тісний зв'язок позашкільної та шкільної освіти. Взаємодія загальної та позашкільної освіти - це вимога сьогодення [2]. Такий взаємозв'язок слід відмітити у ЦДЮТ, СЮТ, ДЮСШ. Як позитивний досвід слід відмітити співробітництво СЮТ та загальноосвітньої школи-інтернату, ЦДЮТ та НВК « Школа-гімназія », НВК «Школа-ліцей», СЗОШ №3, ЗОШ №5, розташованих на освітянських територіях даних позашкільних закладів.

Взаємодія позашкільних закладів з освітніми закладами є прикладом реалізації одного з положень педагогіки В.О. Сухомлинського, який стверджував, що кожен педагог, коли подає передбачене програмою коло знань, у той же час розкриває другу програму – програму знань необов'язкових. А від єдності обов'язкових і необов'язкових програм залежить різнобічний розвиток дітей.

Стаття 8 Закону «Про позашкільну освіту» ставить конкретну задачу перед позашкільними закладами щодо організації дозвілля вихованців, пошуку нових форм роботи: профілактика правопорушень та безпритульності, соціальний захист дітей, робота з обдарованими дітьми. На виконання цих вимог керівники та педагогічні колективи позашкільних закладів проводять певну роботу: складені списки дітей пільгових категорій і дітей, які потребують індивідуального підходу, проводиться певна робота по залученню у гуртки учнів, схильних до правопорушень [1].

Традиційно в місті проводяться конкурси творчості для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, «Держайте, ви талановиті!», в якому в 2010 р. взяли участь 43 дитини даної категорії та конкурс для дітей-інвалідів «Ми все можемо», в якому взяли участь 32 дитини.

У 2011 році вперше був проведений конкурс творчості дітей пільгових категорій «Талановиті діти України», в якому взяли участь 64 дитини із багатодітних, малозабезпечених, неповних сімей, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Система позашкільної освіти, залишаючись тісно пов'язаною із загальноосвітніми стандартами, підпорядковується загальним тенденціям, що стосується культурних і педагогічних процесів.

Висновки. Провівши моніторинг освітніх потреб і послуг позашкільних закладів, які будуються на орієнтацію соціальних замовників, постійне накопичення і поновлення бази даних з виникаючих проблем, оперативний аналіз одержаних результатів, корекцію і приведення їх у відповідність до потреб дитини, виникають проблеми позашкільної освіти, які необхідно вирішувати: оптимізація роботи гуртків, за рахунок чого розширити напрямки діяльності згідно з вимогами Закону України «Про позашкільну освіту»:

- впровадження сучасних освітніх та виховних технологій, багаторівневої системи навчання з метою розвитку здібностей вихованців, задоволення їхніх потреб у професійному самовизначенні;
- модернізація інструктивно-методичної діяльності;
- проведення роботи щодо підвищення кваліфікації, педагогічної майстерності працівників, підтримки педагогічних досягнень, розроблення системи заходів щодо розвитку якісного кадрового потенціалу;
- поглиблення інтеграційних зв'язків із загальною системою освіти, іншими соціальними інститутами виховання;
- залучення сім'ї, батьківського активу до співпраці;
- вдосконалення матеріально-технічного забезпечення;
- залучення до діяльності благодійних та комерційних організацій, фондів;
- посилення роботи щодо залучення дітей пільгових категорій до занять у гуртках позашкільних закладів освіти.

Позашкільна освіта – особлива галузь освіти. Саме вона розкриває таланти людини, відкриває шлях до здійснення дитячих мрій, реалізації особистості, вчить наполегливо працювати, бути відповідальним, отримувати соціальний досвід. Багато талановитих педагогів, які своє серце до останку віддають дітям, знаходять у кожній дитині Божу Іскру і перетворюють її полум'я талантів і обдаровань.

Висновок. Для ефективного виконання Закону України «Про позашкільну освіту» в місті, слід розширювати та поглиблювати рівень підготовки фахівців, необхідно зазначити про потребу подальшого дослідження та вивчення цього питання.

Література

1. Закону України «Про позашкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.
2. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
3. Бондар Л.М. Розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в креативному позашкільному навчально-виховному мікросоціумі. З досвіду роботи Сумського обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю / Л.М. Бондар, Н.В. Перепелиця, Н.Ю. Сидоренко. – Суми : Нота-бене. – 2008. – 68 с.
4. Тихенко Л.В. Розвиток творчих здібностей учнівської молоді в освітньо-виховній системі "Мала академія наук України": навч.-метод. посібн. / Л.В. Тихенко, С.І. Ніколаєнко. – Суми : Університетська книга. – 2007. – 120 с.

Крикун І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ Донбаського державного педагогічного університету

Зубахіна Н.

студентка факультету підготовки вчителів початкових класів

УДК [371.4:37.035.2](477)''1850/1910

МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРАЦЕЛЮБСТВА В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

У статті висвітлюються проблеми трудового виховання і формування працелюбства у підростаючого покоління у спадщині вітчизняних педагогів. Звертається увага на особливості і динаміку розвитку їх поглядів у період з II половини XIX – початку XX ст.

Ключові слова: праця, працелюбство, трудове виховання, інтегровані уроки.

Крикун І.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики начального образования ГВУЗ Донбасского государственного педагогического университета

Зубахина Н.

студентка факультета подготовки учителей начальных классов

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОЛЮБИЯ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

В статье рассматриваются проблемы трудового воспитания и формирования трудолюбия у подрастающего поколения в наследии отечественных педагогов. Обращено внимание на особенности и динамику развития их взглядов в период со II половины XIX – начала XX вв.

Ключевые слова: труд, трудолюбие, трудовое воспитание, интегрированные уроки.

Krikun I.

the candidate of pedagogical Sciences, Professor of the theory and practice of primary education Shee Donbass state pedagogical University

Subahana N.

student of the faculty of training of primary school teachers

METHODOLOGICAL BASIS OF RESEARCH OF PROBLEMS OF DILIGENCE IN THE HISTORY OF RUSSIAN PEDAGOGICAL THOUGHT

In the article the problems of labor education and the formation of the hard work among the younger generation in the heritage of local educators. Highligh ted features and dynamics of their views in the period from the second half of XIX – early XX centuries.

Keywords: labor, industry, labor education, integrated lessons.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У виховному процесі підростаючого покоління нашої держави в останній час, з'явилося ряд проблем, з якими раніше ні суспільство, ні школа, ні сім'я не зустрічалися. Невпинне зростання лінощі викликає зрозуміле занепокоєння. Така ситуація спонукає учителів-практиків і

теоретиків педагогічної науки до пошуків ефективних шляхів виховання молодого покоління у вирі непростих соціально-економічних процесів розвитку України. Звернутись до їх надбань у трудовому вихованні нас спонукали ті труднощі і завдання, що постали перед освітянською громадою сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз історико-педагогічної літератури [2; 6] свідчить, що проблема працелюбства знайшла своє відображення в творчій спадщині вітчизняних педагогів.

Метою статті є звернення до ідей трудового виховання і формування працелюбства вітчизняних вчених досліджуваного періоду. Основним **завданням** є характеристика трудового клімату того часу, виходячи з освітянських постанов досліджуваного періоду; проаналізувати сутність основних ідей трудового виховання і формування працелюбства вітчизняних вчених.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Особливо цінною є творча спадщина О. Духновича, що охоплює різні галузі: літературознавство, мовознавство, педагогіку, історію, філософію. Його педагогічний доробок є надзвичайно цінним й актуальним в умовах сьогодення.

Духнович О. є одним із зачинателів національної педагогічної думки ще на початку XIX ст., який висловлював думку про необхідність виховання молодого покоління в дусі працьовитості та підготовки дітей до суспільної праці. Працю педагог розглядав не тільки як категорію економічну, а й духовну. Він вважав, що людина, вихована поза працею є тягарем для суспільства, тому до праці треба підходити як до важливого засобу фізичного та інтелектуального розвитку. Він радив готувати дитину до праці в ході засвоєння навчальних дисциплін, розкриваючи велич і красу пізнання.

У чисельних своїх літературних творах цінні педагогічні думки висловлював і фундатор української культури й гуманістичної родинної педагогіки Т. Шевченко. Багато з його думок не втратили актуальності й сьогодні, коли воскресає народознавство, зокрема і народна педагогіка. Багато його робіт („Наймичка”, „Близнець” та ін.) пронизує глибока переконаність у красі людської праці й необхідності виховання в дітей почуття любові до неї та визнання її як життєвої цінності: „Человек трудолюбивый, по-моему, самый счастливый человек на свете... Завидую и всегда буду завидовать тебе, счастливый благородный труженик” [9].

Дослідження провідних науковців С.Т. Золотухіної, М.Б. Євтуха, А.М. Бойко, О.В. Сухомлинської та ін. аргументують, що з 60-тих рр. XIX ст. вітчизняна дидактика формувалася як теорія розвиваючого і виховуючого навчання. Серед активних розробників теорії виховуючого навчання, і зокрема обґрунтування сутності і педагогічних умов виховання працьовитості в учнів народних шкіл, були Б.Д. Грінченко, С.І. Миропольський, М.І. Пирогов, К.Д. Ушинський та ін.

Як свідчить проведений аналіз, К. Ушинський розглядаючи працю антропологічно, визначав її також однією зі специфічних потреб виховання. Він зазначав, що виховання має готувати дітей „до праці в житті”. У статті „Праця в її психічному і виховному значенні” (1860) педагог уперше порушив і всебічно обґрунтував ідею про працю як рушійний чинник виховання [7]. Ця думка набуває особливої значущості в умовах оновлення української загальноосвітньої школи.

На його думку, якщо людина уникає праці, то вона взагалі губить свою життєву дорогу. У цьому разі її чекає або повне духовне спустошення або ж –

поступове самознищення шляхом задоволення примарних прагнень, простих примх власної натури – всього, що не регулюється серйозною метою. В обох випадках „смерть оволодіває людиною заживо, тому, що праця, особиста, вільна праця, це і є життя” [7].

Таким чином, не заперечуючи матеріальної цінності праці, що визначає людські досягнення, К.Д. Ушинський, акцентував увагу на внутрішньо-духовній, життєдайній силі праці, вбачав працьовитість основою для формування людської гідності, моральності, досягнення щастя.

Серед методичних прийомів виховання працьовитості у навчальному процесі значущими й актуальними і для сьогодення є такі:

- вчитель може лише допомагати вихованцеві долати труднощі; не вчити, а допомагати вчитися;
- мати осмислення, що навчання – дуже важка праця;
- привчання до праці має бути послідовним, складність завдання має визначатися мірою психофізіологічного розвитку дитини;
- звичка до праці, що супроводжується натхненням й очікуванням насолоди, радості і є виявом працьовитості;
- людська гідність ще виявляється й в умінні цінувати свій час, здатності вбачати в праці не тягар, а шлях до внутрішнього спокою.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що науково-педагогічний доробок К.Д. Ушинського не втрачає своєї актуальності упродовж часу, адже ці питання дискусійні, злободенні, пронизані гуманністю слугуватимуть ґрунтовним методичним багажем сучасним батькам і вчителям.

Ідеї К. Ушинського щодо формування працелюбства у дітей здійснили великий вплив на всю подальшу вітчизняну педагогічну думку, на світогляд багатьох українських педагогів, і зокрема М. Корфа, С. Русової та інших.

Питанням формування працелюбства у дітей та молоді займався педагог і відомий діяч освіти М. Корф. Він справедливо вважав, що у школу слід вводити таку працю, яка дасть „...дійсне і бажане об'єднання розумової роботи з механічною працею в інтересах суспільного розвитку, виховання і практичного життя” [3].

Проблемам виховання працьовитості багато уваги присвячував і визначний педагог-методист С. Миропольський. Ідея виховання працелюбності пронизує всі складники системи виховуючого навчання С.І. Миропольського. Так, з'ясовано, що педагог, наголошував на необхідності вироблення в дітей активної життєвої позиції, підготовку їх до виконання життєвих завдань. Серед найкращих людських рис моральності він вирізняв працьовитість, яка виховується завдяки реалізації трьох принципів: формального (людина є досконалою, тому працьовитість потенційно властива їй); теологічного (людину слід готувати до благочестивої праці); антропологічного (людина – творіння Боже, тому здатна відчувати благословенне натхнення, що є умовою виховання працьовитості) [4].

Розкриваючи значення праці для формування особистості, С. Русова у своїх ранніх працях зазначала, що праця – це основа такого виховання, яке мусить збудити в дитячій душі найбільше самостійної творчості, дати вільно розвинути цільній самостійній індивідуальності. „Праця в сучасному вихованні є метод, яким кожне знання зафіксується в дитячій свідомості тим, що воно здобувається дитячою рукою: через руку в розум” [5].

Проведене дослідження показало, що вказана педагогічна проблема перебувала в полі зору громадського і педагогічного діяча України І. Франка. В його доробку праця розглядалася як найважливіша суспільна категорія, без якої неможливий суспільний прогрес. У статті „Чого хоче галицька робітнича громада” він вимагав, „щоб школа розвивала всі тілесні й духовні здібності учнів, щоб не виводила знідилих і неспроможних учених, нездатних до праці, але щоб виводила вчених, розумних і розвинутих робітників” [8, с.49].

Надзвичайно актуальним для сьогодення української школи є міркування І.Я. Франка про необхідність вироблення у навчальному закладі національної освітньої традиції, зміст якої полягає в технології використання методів і засобів народної педагогіки, врахуванні у навчальному спілкуванні ментальних особливостей характеру, інтегруванні історії та географії у змісті інших навчальних предметів, уведенні у навчальні плани практико-орієнтованих курсів профільного спрямування тощо.

Ретельне вивчення історико-педагогічних джерел показало, що видатний український педагог Б. Грінченко так само присвятив проблемі виховання працьовитості у новій українській школі. Підтвердженням цього є те, що мету народної школи педагог визначав так: „Виховати розум дитини настільки це посилено для народної школи, розвинути, зміцнити його, зробити дитину придатною до подальшої трудової діяльності” [1]. В організації навчально-виховного процесу в народній школі має, на думку Б. Грінченка, значущим є принципи зацікавлення дитини, її активності у навчальному процесі. Ці принципи повно забезпечують виховання в учнів працьовитості засобами навчальних дисциплін. Не втратили актуальності міркування педагога, оригінальність та інноватика його педагогічних порад, активна життєва й громадянська позиція мають стати прикладом та джерелом натхнення для сучасних вчителів.

Таким чином, аналіз творчої спадщини вітчизняних педагогів свідчить про їхній значний внесок у розвиток теорії досліджуваної проблеми.

Підкреслюючи особливе виховне значення працелюбства педагога визначили вимоги до праці як основного шляху її формування: з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини, посиленою, натхненою, вільною, розвивати художній смак, забезпечувати постійне прагнення робити все якнайкраще, приваблювати своїми очікуваними наслідками.

Актуальними в наш час є рекомендації вчених щодо гармонізації загальнолюдського, релігійно-морального, національно-практичного й художньо-освітнього значення праці.

Література

1. Грінченко Б.Д. Твори / Упорядн. І.І. Пільгук, В.В. Яременко. – К.: Радянська школа, 1963. – С. 24 – 64.
2. Золотухіна С.Т. Виховуюче навчання: [Спецкурс з історії педагогіки] /Золоту хіна С. – Харків: ХГП „НУА”, 1994. – 168 с.
3. Корф Н.А. Наши педагогические вопросы/ Корф Н. – М.: Тип. Тов-ва И.Д.Сытина, 1882. – 10 с.
4. Миропольский С.И. Идея воспитывающего обучения в применении к народной школе// Журнал Министерства народного просвещения. - 1871. – №153. – С. 1 – 25.
5. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918. – 162с.

6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: В 5т / Сухомлинський В. – Т.1. – К.: Радянська школа, 1976. – С.166.
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т./ [Редкол.: М.И.Кондаков и др.]. - М.: Педагогика, 1988 – 1990. – 528 с.
8. Франко І.Я. Педагогічні статті та висловлювання/ Франко І. – К.: Рад. школа, 1960. – 299 с.
9. Шевченко Т.Г. Твори: В 3 т. / Шевченко Т. – Т.1, 3. - К., 1956.

Фатальчук С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Державного вищого навчального закладу “Донбаський державний педагогічний університет”

УДК 37.014(477.52/.6)“18/19”

**РОЗВИТОК ГРОМАДСЬКИХ І ПРИВАТНИХ
ГІМНАЗІЙНИХ ЗАКЛАДІВ СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

У статті актуалізовано значущість проблеми становлення приватного сектора системи освіти як невід’ємної складової процесів реформування освіти України в сучасних умовах. Досліджено динаміку та чинники розвитку приватних та громадських гімназійних закладів східноукраїнського регіону (др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст.). Значне місце в роботі приділяється ролі окремих персоналій і місцевих громад, які були фундаторами гімназійних закладів досліджуваного регіону. Встановлено, що державна політика в галузі освіти сприяла поширенню приватної ініціативи по створенню і утриманню гімназійних навчальних закладів, які забезпечували населення регіону якісною загальною середньою освітою.

***Ключові слова:** гімназійна освіта, громадські організації, приватна ініціатива, східноукраїнський регіон.*

Фатальчук С.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-математических дисциплин Государственного высшего учебного заведения “Донбасский государственный педагогический” университет

**РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ЧАСТНЫХ
ГИМНАЗИЧЕСКИХ ЗАВЕДЕНИЙ ВОСТОЧНОУКРАИНСКОГО РЕГИОНА
(ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХІХ – НАЧАЛО ХХ ВЕКА)**

В статье актуализирована значимость проблемы становления частного сектора системы образования как неотъемлемой составляющей процессов реформирования образования Украины в современных условиях. Исследована динамика и факторы развития частных и общественных гимназических заведений восточноукраинского региона (вт. пол. ХІХ - нач. ХХ в.). Значительное место в работе уделяется роли отдельных персоналий и местных общин, которые были основателями гимназических заведений исследуемого региона. Установлено, что государственная политика в области образования способствовала распространению частной инициативы по созданию и содержанию гимназических учебных заведений,

которые обеспечивали население региона качественным средним образованием, отвечающим общественным потребностям.

Ключевые слова: гимназическое образование, общественные организации, частная инициатива, восточнукраинский регион.

Fatalchuk S.

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor of Natural and Mathematical Disciplines Department of SHEE "Donbas State Pedagogical University"

**DEVELOPMENT OF PUBLIC AND PRIVATE GYMNASIUM
ESTABLISHMENTS OF EASTERN UKRAINE REGION
(SECOND HALF OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY)**

The article deals with the significance problem of becoming of the private sector of the system education as an integral component of an education reform of Ukraine in modern conditions. The dynamics and factors of the development of private and public gymnasium establishments of Eastern Ukraine region (second half of the XIX – beginning of the XX century) are explored. A significant role is paid to individual personalities and local communities which were the founders of gymnasium establishments of this region. It is established that the state policy in the field of education promoted to private initiative on creation and maintenance of gymnasium establishments that provide the region's population with quality secondary education that required to public needs.

Key words: gymnasium education, public organizations, private initiative, Eastern Ukraine region.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Становлення приватного сектора системи освіти є невід'ємною складовою процесів реформування системи освіти України, яке зумовлене потребою кардинального оновлення вітчизняної системи освіти на принципово нових методологічних засадах. З огляду на це, доречним є вивчення і творче опрацювання досвіду, що був накопичений в роботі вітчизняної системи освіти загалом, і зокрема в кожному з її регіонів, серед яких чільне місце в другій половині XIX на початку XX століття посідав східноукраїнський регіон (межі Донецької і Луганської областей).

Соціальні, економічні, політичні зміни, які відбувались в Україні протягом досліджуваного періоду, мали великий вплив як на розвиток всієї системи освіти та культури, так і гімназійної освіти зокрема. Насамперед це стосується освітнього "прориву", який давав можливості впроваджувати новітні технології і форми навчальної діяльності.

Значну роль у становленні системи гімназійної освіти другої половини XIX – початку XX відіграли місцеві громади і приватні особи, які ініціювали відкриття і матеріально підтримували діяльність різних типів навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом у науковому просторі з'явилась низка публікацій з питань організації і діяльності приватних навчальних закладів різних типів і рівнів, серед яких ми відзначимо дослідження Л.Ваховського, О.Друганової М.Євтуха, С.Золотухіної, В. Курила, Т.Коломієць, О.Микитюка, Н.Побірченко, О.Попової, О.Перетятко, О.Півоварова, О.Сухомлинської Т.Сухенко, О.Лещенко та інших вчених.

У працях О.Бабіної, В.Боброва, І.Курляк, Т.Лутаєвої, І.Петрюк, Л.Терських порушуються питання становлення та розвитку змісту навчання, організації навчально-виховного процесу у гімназіях різних регіонів України.

Однак, у жодному з перелічених досліджень не йдеться про специфіку організації приватних і громадських гімназійних закладів східноукраїнського регіону.

Мета статті полягає в дослідженні динаміки та чинників розвитку приватних та громадських гімназійних закладів східноукраїнського регіону (др. пол. XIX – поч. XX ст.), а також ролі окремих персоналій, які були фундаторами таких закладів у досліджуваному регіоні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Друга половина XIX – початок XX століття в розвитку вітчизняної освіти ознаменувалися як один з найефективніших і найкорисніших періодів її розвитку. Пріоритетне місце в освітній системі досліджуваного періоду належало гімназійним закладам. До них ми віднесли загальноосвітні середні навчальні заклади: гімназії, прогімназії та реальні училища.

Хронологічні рамки дослідження включають період з 1864 по 1919 рр. Нижня межа – 1864 р. – обумовлена освітніми реформами 60-х років XIX століття і прийняттям шкільного „Статуту гімназій і прогімназій“ (1864 р.), який став рушійною силою для організації перших прогімназій в регіоні. Верхньою межею – 1919 р. – є час реорганізації гімназійних закладів і введення замість них єдиних трудових шкіл.

Для подальшого дослідження ми виділили 4 етапи розвитку приватних та громадських гімназійних закладів східноукраїнського регіону: 1-й етап – 1874-1904 рр., 2-й етап – 1905-1913 рр., 3-й етап – 1914-1916 рр., 4-й етап – 1917-1919 рр.

Умовно поділяючи досліджуваний період на 4 етапи, ми брали за основу соціально-економічні та освітні чинники, які сприяли створенню та розвитку приватних та громадських гімназійних закладів регіону. Особливу увагу при цьому ми зосереджували на тому, хто саме ініціював і був фундатором їх створення і розвитку.

Перший етап (1874 – 1904 рр.) відзначився активною діяльністю повітових земств, що сприяли створенню мережі закладів гімназійної освіти східноукраїнського регіону. Так, рушійною силою його соціально-економічного розвитку стали комплексні заходи по реформуванню суспільного устрою і економічних взаємовідносин, що мали місце по всій Російській Імперії. Необхідність таких заходів була обумовлена, в першу чергу, незадовільним станом економічного розвитку країни в застарілих формах і умовах кріпосного господарства. З цією метою у 60-х роках XIX століття було проведено ряд реформ: земська, міська, освітянська, судова, військова та ін.

Міська, земська і освітянська реформи мали велике значення для розвитку місцевого самоврядування і поширення освіти в досліджуваному регіоні. Особлива їх заслуга полягала в розвитку місцевої ініціативи по відкриттю шкіл, побудові доріг, промислових і торгівельних підприємств і т.д.

Незважаючи на потреби регіону у гімназіях, прогімназіях і реальних училищах в дослідний період, державні освітні органи не могли відкривати і утримувати їх необхідну кількість. За для вирішення цієї проблеми була надана можливість приватним особам і педагогічним громадам відкривати з дозволу міністерства нові початкові і середні школи.

Першим кроком у розвитку гімназійної освіти східноукраїнського регіону стало відкриття в м. Маріуполі в середині 1876 р. двох приватних навчальних

зкладів з курсом чоловічої і жіночої гімназій. З'явилися вони з ініціативи відомого в освітніх колах Російської Імперії педагога, дослідника і публіциста Ф.Хартаха. [5, с. 238-239].

Другий етап (1905 – 1913 рр.) тісно пов'язаний з розвитком економіки: важкої, видобувної та переробної промисловості. Збільшується кількість заводів, фабрик, прокладаються нові залізниці, виникають нові райони і міста, зростає кількість населення, насамперед міського. Щоб задовольнити потреби населення в освіті, виникають нові школи, училища, гімназії. Приватним навчальним закладам надаються певні пільги.

Зміни, які розпочалися в 1905–1913 рр., зокрема активізація громадської та приватної ініціативи, сприяли поширенню мережі гімназійних закладів.

Починаючи з 1905 р. на території східноукраїнського регіону активізується відкриття приватних навчальних закладів. У ряді державних актів наголошувалося, що вони відкриваються задля сприяння уряду в справі народної освіти. Приватні навчальні заклади поділялися на 3 розряди: училища вищого або I розряду, де припускалося не менше 6-ти класів; училища II розряду – не менше 3-х класів; III розряду – 2-х класні училища.

Як правило, переважна більшість приватних навчальних закладів відкривалася у столичних містах. В губерніях їх кількість була відносно невеликою, а у повітових і менших населених пунктах такі навчальні заклади зустрічалися дуже рідко. Характерною особливістю східноукраїнського регіону було те, що саме приватні навчальні заклади складала більшість у системі освіти регіону.

Протягом 1905–1906 рр. на території східноукраїнського регіону започатковано діяльність приватних жіночих прогімназій у містах Луганську, Слов'янську, Бахматі, Маріуполі та селищі Юзівка (Донецьк). Так, в 1905 р. у м. Слов'янську розпочинає роботу перша приватна прогімназія, започаткована Ольгою Петрівною Янковською, яка одночасно виконувала і обов'язки начальниці цього закладу. В 1910 р. за піклуванням Сергія Степановича Орлова цей навчальний заклад було реорганізовано у другу жіночу гімназію [14].

В 1905 р. започатковано роботу приватної жіночої прогімназії В.Остославської в м. Маріуполі та приватної жіночої прогімназії Р.Воскресеньської в м. Луганську [3].

3 липня 1906 р. у сел. Юзівка (Донецьк) була відкрита перша жіноча прогімназія, заснована дочкою духівника Марфою Миколаївною Левицькою. Відповідно до розпорядження Міністерства народної освіти від 15 червня 1911 р. вона була реорганізована у приватну жіночу гімназію М.Левицької „з правами для учнів” [16].

4 вересня 1906 р. почала свою роботу друга приватна жіноча гімназія у м.Бахмуті в складі трьох основних відділень і підготовчого класу. Піклувальницею гімназії було призначено Віру Петрівну Несторову, начальницею – Ольгу Гаврилівну Бервольф [8].

У серпні 1907 р. була відкрита друга жіноча чотирьохкласна приватна прогімназія з підготовчим класом у сел. Юзівка, започаткована Софією Костянтинівною Ром. В 1908 р. вона була реорганізована у семикласну, а з 8 жовтня 1909 р. при першому і другому класах відкрилися паралельні відділення [4]. В 1911 р друга Юзівська приватна гімназія була реорганізована в приватну жіночу гімназію С. Ромм „з правами для учнів”.

В 1908 р. у сел. Дмитріївка Макіївської волості Таганрозького округу Облaсті Війська Донського започатковано приватну жіночу семикласну гімназію з підготовчим класом. Її засновницею і начальницею стала Емілія Річардівна Бражнікова. [15, с.555].

Друга приватна прогімназія „з правами для учнів” М.Дарій у м. Маріуполі була відкрита в 1910 р. [14]. В 1911 р. у м. Луганську розпочала роботу друга приватна прогімназія К.Чвалінської. Катерина Петрівна Чвалінська була одночасно і начальницею створеної нею прогімназії [2].

Поряд з приватними жіночими гімназійними закладами на території східноукраїнського регіону відкриваються і чоловічі. Так, в 1906 р. в м.Луганську започатковано приватну чоловічу прогімназію Бондаря, а в 1909р. у сел. Макіївка – приватну чоловічу гімназію Муромцева [14].

Слід зазначити, що з року в рік збільшувалася кількість бажаючих отримати освіту в гімназіях, але гімназії у зв'язку з санітарно-гігієнічними вимогами не могли прийняти всіх бажаючих. Санітарно-гігієнічні норми були жорсткі, і для того щоб розширюватися, прогімназії повинні були будувати, купувати чи орендувати нові приміщення. У більшості гімназій відкривалися паралельні класи, деякі з них мали по 2–4 паралельні відділення.

Особливої уваги заслуговують гімназійні заклади реального типу (реальні училища), які створювалися на території східноукраїнського регіону протягом 1905–1913 рр. Їхня діяльність була дуже важливою для промислового регіону, оскільки вони здійснювали практично-технічну підготовку до роботи у промисловості, на транспорті тощо.

Протягом 1906–1907 рр. розпочинає роботу приватне реальне училище „з правами для учнів” В.Гіацинтова в м. Маріуполі, яке в 1912 р. отримує права повноправних державних реальних училищ.

Соціально-економічні та політичні події перших десятиріч ХХ ст. дали поштовх новій хвилі патріотизму, що вплинуло на розвиток національного шкільництва. На території східноукраїнського регіону з'являється мережа „Просвіт”. Головною метою „Просвіт” було сприяння розвитку культури та освіти.

Особливістю діяльності Катеринославської „Просвіти” (переважна частина східноукраїнського регіону в досліджуваній період входила до складу Катеринославської губернії) було те, що починаючи з 1911 р. вона зосередила свою роботу в селах і селищах губернії.

Активна робота Катеринославської „Просвіти” по створенню гімназійних закладів на території східноукраїнського регіону розпочалася в 1912 р. відкриттям у с. Лисичанську приватної жіночої прогімназії „з правами для учнів” [14].

Протягом третього етапу дослідження (1914 – 1916 рр.) на території досліджуваного регіону було відкрито 6 гімназійних закладів, що утримувалися на кошти місцевих громад та приватних осіб. Так, у 1915 р. в м. Луганську було відкрито 2-гу чоловічу гімназію, що утримувалася на громадські кошти, а також Луганське реальне училище громадської організації „Просвіта” [9].

Дебальцівська громадська організація „Просвіта” започаткувала в 1916 р. чотирьохкласну змішану прогімназію з підготовчим класом, яка з вересня 1918 р. отримала статус приватної восьмикласної гімназії „з правами для учнів”. Директором гімназії було обрано М.Блабненського [6].

Цей навчальний заклад був першим гімназійним закладом змішаного типу (навчалися особи чоловічої та жіночої статі), відкритим на території

східноукраїнського регіону. Причини, які спонукали до цього, були не стільки педагогічні, як практичні (матеріальні). Справа у тому, що на території досліджуваного регіону багато сіл і селищ в означений період налічували від 5-ти до 10-ти тисяч населення і більше. Це було пов'язане з швидкими темпами розвитку економіки країни і регіону в цілому. Населення у свою чергу потребувало необхідної якісної загальної середньої освіти. У зв'язку зі значною віддаленістю таких сіл і селищ від освітніх центрів, а також дорожнечою утримання учнів, конкурсів при вступі, відсутністю батьківського нагляду багато батьків змушені були відмовлятися від чужої середньої школи (роздільної).

Восени 1916 р. відкрилися приватна чоловіча гімназія у м. Краматорську та жіноча гімназія у м. Єнакієве. Дозвіл на відкриття чоловічої гімназії отримала М.Е.Білінська [12]. Жіночу гімназію започаткували і утримували на власні кошти мешканці м. Єнакієвого. [11, с 1].

Четвертий етап дослідження (1917 – 1919 рр.) в історії гімназійної освіти східноукраїнського регіону характеризується як період національного відродження та активізації зацікавленості держави і суспільства освітніми справами.

У зв'язку з складними політичними, суспільними, економічними умовами у деяких гімназійних закладах відбулася зміна власника. Так, у м. Луганську приватну жіночу гімназію Р.Воскресенської очолила Катерина Костянтинівна Локтюшова, яка одночасно виконувала функції начальниці гімназії [4]. 1 червня 1917 р. перша Юзівська приватна гімназія Марфи Миколаївни Левицької була передана Юзівському міському самоуправлінню, і вона стала називатися Юзівська міська жіноча гімназія з повними правами державних гімназій. Зміна господаря позитивно вплинула на роботу цього закладу. Так, кількість класів збільшилася з 9 до 16: були відкриті 5 паралельних, 8 загальноосвітніх та 8 педагогічних класів.

Протягом четвертого етапу розвитку гімназійної освіти досліджуваного періоду, були відкриті: приватна чоловіча гімназія Лобачевського, Юзівська приватна чоловіча гімназія Гофнера, Слов'янська приватна чоловіча гімназія Серебрянекової, Дмитрівська гімназія змішаного типу, що утримувалась на кошти Дмитрівської культурно-освітньої громади [1; 10; 13, с.45].

Характерною ознакою досліджуваного періоду розвитку гімназійної освіти на території східноукраїнського регіону була активна діяльність, яку проводили місцеві громади по створенню нових середніх навчальних закладів. Так, мешканці м. Єнакієве задля якнайефективнішого сприяння створенню в місті класичної гімназії зорганізувалися у батьківську спілку сприяння створенню гімназії. Спілка мала одну мету – відкрити у м. Єнакієві класичну гімназію і всіма можливими засобами сприяти її процвітанню [11, с.3–8].

5 листопада 1918 р. Комісаріат Одеського шкільного округу, враховуючи прохання Спілки і цілі, які вона переслідувала, надав дозвіл на відкриття класичної гімназії змішаного типу в м. Єнакієвому.

В 1917 р. неподалік від залізничної станції Попасна було відкрито навіть дві гімназії: громадську чоловічу залізничну гімназію та змішану громадську гімназію товариства „Просвіта” [6].

Як відомо, національний Український уряд приділяв велику увагу освіті національних меншин. Яскравим прикладом цього слугує відкриття єврейської приватної чоловічої гімназії Д.Векслера у м. Маріуполі яка розпочала роботу в 1918р. [13, с.106].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, в результаті нашого дослідження було встановлено, що державна політика в галузі освіти сприяла розвитку приватної ініціативи по створенню і утриманню навчальних закладів. Зацікавленість населення в отриманні гімназійної освіти змушувала останніх витратити значні кошти на утримання існуючих гімназійних закладів, а також на створення нових.

Так, на території східноукраїнського регіону протягом досліджуваного періоду (1864 – 1919 рр.) було створено і функціонувало 27 гімназійних закладів приватної і громадської форм власності.

Вище окреслені чинники і перелічені статистичні дані підтверджують ту важливу роль, яку відіграли приватні особи і громади в розвитку гімназійної освіти східноукраїнського регіону протягом досліджуваного періоду.

Перспективним напрямком подальшого наукового пошуку ми вбачаємо дослідження діяльності приватних початкових загальноосвітніх навчальних закладів, а також профільних шкіл, які відіграли значущу роль в забезпеченні східноукраїнського регіону кваліфікованими робітничими кадрами.

Література

1. Відомості, анкетні картки Міністерства народної освіти про навчальні заклади Катеринославщини (1.06. – 24.09.1918 р.). // – Центральний державний архів органів влади України (м. Київ). Ф. 2201, Оп.1. Спр.164. Арк.70.
2. Луганська приватна гімназія К.П.Чвалинської, м. Луганськ Словоносербського повіту Донецької губернії. Опис 1911–1920 рр. // – Луганський державний обласний архів. Ф. 43. Оп. 1. Од.зб. 24.
3. Луганська приватна гімназія Р.Н.Воскресеньської, м. Луганськ Словоносербського повіту Катеринославської губернії. Опис 1898–1918 рр. // – Луганський державний обласний архів. Ф. 41. Оп. 1. Од. зб. 4, Арк. 15–23.
4. Луганська приватна жіноча гімназія К.К.Локтюшової, м. Луганськ Словоносербського повіту Катеринославської губернії. 1917–1919 рр. Опис. // – Луганський державний обласний архів. Ф. 38, Оп. 1. Од. зб. 17.
5. Мариуполь и его окрестности / [издание Почетного попечителя Д.А. Хараджаева] – Мариуполь: типо-литография А.А. Франкова, 1892.– 461 с + прил 56 с.
6. Назва земств, волостей і громад, які прохають про відкриття державних гімназій або реальних шкіл. // – Центральний державний архів органів влади України (м. Київ). Ф. 2201. Оп. 1. Спр. 419. Арк. 222.
7. О преобразовании частной 4-х класной прогимназии С.К.Ромм-Гаргер в семиклассную гимназию с правами для учащихся. // – Державний обласний архів Донецької області. Ф.36. Оп. 1. Спр. 1а.
8. Об открытии в г. Бахмуте Екатеринославской губернии 2-й женской гимназии (1906-1915 гг.). // – Российский государственный исторический архив. Канцелярия Синода (С.Петербург. Ф. 733. Оп. 166. Ед. хр. 1216.
9. Об открытии в Луганське реального училища общества “Просвещение” (Луганск 1914 г.). // – Одеський державний обласний архів Ф. 42. Оп. 5. Спр. 2520.
10. Об открытии гимназии в селе Дмитриевском Екатеринославской губернии. (Переписка. 1917 г.). // – Одеський державний обласний архів. Ф. 42. Оп. 35. Од. зб. 2035.
11. Об уставе 2-го Енакиевского Союза Родителей гимназии. // – Одеський державний обласний архів. Ф. 2. Оп. 35. Спр. 1657.
12. Опис державних хлоп'ячих гімназій на Харківщині. // – Центральний державний архів органів влади України (м. Київ). Ф. 2201. Оп. 1. Спр. 150. Арк. 1.

13. Список державних середніх українських шкіл. // – Центральний державний архів органів влади України (м. Київ). Ф. 2201. Оп. 1. Спр. 416. Арк. 230.
14. Список учебных заведений ведомства МНП (кроме начальных) по городам и селениям, составленный к 1-му января 1913 г. – М., 1913. – 163 с.
15. Список чиновников и преподавателей Харьковского учебного округа. – Х., 1886. – С. 502 – 555.
16. Юзовская частная гимназия Левицкой. // – Державний обласний архів Донецької області. Ф. 53. Оп. 1.

Герасимова О.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання, Педагогічний інститут Київський університет імені Бориса Грінченка

УДК 374.1:378

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «САМООСВІТА» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглядається стан визченості проблеми самоосвіти у науковій психолого-педагогічній літературі, що має як соціальне, економічне, так і особистісне значення. Актуалізується проблема підготовки студентів, здатних до постійної самоосвіти. Уточнюється сутність понять «самоосвіта», «самостійна робота» і звертається увага на специфіку їх застосування в подальшому становленні й особистісному зростанні.

Ключові слова: самоосвіта, самостійна робота, самоосвітня діяльність, готовність до самоосвіти, пізнавальна діяльність.

Герасимова О.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и методик их обучения, Педагогический институт Киевский университет имени Бориса Гринченка

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «САМООБРАЗОВАНИЕ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

В статье рассматривается состояние изученности проблемы самообразования в научной психолого-педагогической литературе, имеющей как социальное, экономическое, так и личностное значение. Актуализируется проблема подготовки студентов, способных к постоянному самообразованию. Уточняется сущность понятий «самообразование», «самостоятельная работа» и обращается внимание на специфику их применения в дальнейшем становлении личностном росте.

Ключевые слова: самообразование, самостоятельная работа, самообразовательная деятельность, готовность к самообразованию, познавательная деятельность.

Herasymova O.

Ph.D., senior lecturer of faculty foreign languages and methodologies of their teaching, Pedagogical Institute Borys Grinchenko Kyiv University

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE CONCEPTS «SELF-EDUCATION» IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

The article deals with the problem of self-education in the scientific psychological and pedagogical literature, having both social, economic and personal

value. The problem of training students capable of continuous learning is actualized. The essence of the concepts of "self-education", "independent work" is clarified and focuses on the specifics of their application in the future formation and personal growth.

Keywords: *self-education, independent work, self-educational activity, readiness for self-education, cognitive activity.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Компетентнісний підхід, який широко впроваджується в освіту, обумовлений загальноєвропейською та світовою тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки. В умовах компетентнісного підходу є можливість забезпечення найбільш ефективного розвитку самоосвіти студентів, і розвиток їх компетентностей. Даний підхід дозволяє: поєднати цілі освіти та професійну діяльність; перейти від відтворення знання до його застосування та організації професійної діяльності; орієнтувати студента на нескінченну різноманітність професійних і життєвих ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У науковій літературі проблемі самоосвіти присвячені дослідження таких авторів як І. І. Малкіна, Н. І. Підкасистого, Б. П. Єсіпова, Г.І. Щукіної, О. В. Малихіна, Є. М. Ястребцева та ін. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що не існує однозначного підходу до визначення самоосвіти. Деякі автори підкреслюють його пізнавальну сутність (А.К. Громцева, Н. Д. Іванова, Л. Г. Ковтун, І. І. Колбаско, І. А. Редковец, Н.Д. Хмель та ін.), Тісний зв'язок із самовихованням особистості (А. Г. Ковальов, А. І. Кочетов, Б. Ф. Райський та ін.), її вдосконаленням на основі систематичної і цілеспрямованої діяльності, пов'язаної з соціальними умовами (А. Я. Айзенберг, В. Б. Бондаревський та ін.). Самоосвітня діяльність розглядається в ряді досліджень як процес (А. В. Баранніков), як засіб пошуку і засвоєння соціального досвіду (Г. Н. Серіков), як процес використання самоосвітніх умінь під час засвоєння певних елементів соціального досвіду (Ю. Є. Калугін).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Проаналізувати проблеми самоосвіти у науковій психолого-педагогічній літературі. Уточнити сутність понять «самоосвіта», «самостійна робота», а також дати власне визначення поняття «самоосвіта».

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На кожному етапі розвитку суспільства, вдосконалення системи освіти і виховання проблема самоосвіти була і залишається актуальною, оскільки самоосвіта є складовою процесу засвоєння знань і досвіду, накопичених людьми.

Перехід до інформаційного суспільства позначив проблему становлення нової парадигми освіти, яка характеризується перерозподілом акцентів із освітньої діяльності на самоосвітню.

Виділяють ряд обставин підвищення ролі самоосвіти в сучасному суспільстві:

- інформаційне суспільство засноване на виробництві нового знання, його широкому поширенні та споживанні;

- зростаюча роль освіти забезпечує отримання знань та навчання людини навичкам самоосвіти;

- індивідуально-особистісний процес перетворення інформації в знання (самоосвіта) стає провідним видом діяльності в сучасному інформаційному суспільстві.

Відомий російський дослідник освіти і культури Л. Н. Коган писав, про те що «основою придбання потрібних для життя (не тільки для роботи з тієї чи іншої професії) знань завжди була, є і буде самоосвіта (курсив наш)».

Аналіз наукової педагогічної літератури виявив кілька підходів у дослідженні самоосвіти. Дана проблема розглядається:

- в рамках теорії безперервної освіти, як складова єднальна частина освіти, забезпечує його безперервність і спадкоємність протягом усього життя людини;

- в педагогічних засадах підвищення кваліфікації та підготовки кадрів, як одна з найбільш динамічних форм підвищення рівня спеціаліста;

- в соціологічних дослідженнях, як категорія, опосередкована вільним часом особистості, елемент її структури;

- в контексті педагогічної та соціальної психології, як складова частина самовиховання, самовдосконалення, саморозвитку особистості.

Слід розмежовувати такі поняття як «самостійна робота студентів», «самонавчання» і «самоосвіта». Освіта є «процес формування людиною самої себе за допомогою знання». Але парадокс освіти в тому, що воно завжди виступає як самоосвіта, тому «створити» людина може себе тільки сама. Від освіти слід відрізнити навчання, завдання якого полягає в наділенні людини корисними навичками для власного відтворення, і виховання, сутність якого полягає в наділенні людини здібностями служіння суспільству.

У педагогічній літературі, присвяченій дослідженню проблеми самоосвіти, надаються різні визначення цьому виду діяльності.

З одного боку, самоосвіта – це «цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність, керована самою особистістю, що служить для вдосконалення її освіти», воно є безперервним продовженням загальної та професійної освіти, завдяки якій актуалізуються і розширюються знання, заповнюються прогалини в духовному розвитку людини.

З іншого боку, самоосвіта розглядається як «вид вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і спрямована на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукового рівнів, отримання задоволення і насолоди» [6]. «Самоосвіта - це по-справжньому вільний і в той же час найбільш складний вид освітньої діяльності, оскільки він пов'язаний з процедурами саморефлексії, самооцінки, самоідентифікації і виробленням умінь і навичок самостійно знаходити актуальні знання і трансформувати їх у практичну діяльність» [6, с. 142]. А. В. Чаянов вважав, що вища освіта може бути тільки самоосвітою, як одна з найбільш великих посібників з даного виду діяльності [5].

Враховуючи різноманітність визначень самоосвіти, можна виділити деякі її істотні ознаки такі, як: самостійний пошук додаткової інформації, отримання знань, продовження розвитку.

Самоосвіті притаманні також такі домінуючі ознаки:

1) самоосвіта може мати місце тільки на основі глибоких перспективних внутрішніх мотивів; окремі випадки пошуку відповідей на цікаві людині питання

під впливом будь-яких спонукань не можна ще вважати самоосвітою; придбання знань як додаткова до основного заняття пізнавальна діяльність;

2) самоосвіта протікає на основі самодіяльності особистості відповідно до її індивідуальних особливостей, мета її – розширення знань в одній або декількох галузях знань і особисте самовдосконалення, засноване на самоконтролі; оволодіння знаннями за своєю ініціативою;

3) самоосвіта здійснюється без детального керівництва з боку; індивідуальна самостійна пізнавальна діяльність з оволодіння знаннями.

Самоосвіті, як і будь-якій іншій діяльності, притаманні такі її компоненти як:

- мотиваційний;
- цілепокладаючий (орієнтовний);
- процесуальний;
- організаційний;
- енергетичний;
- оцінний.

У процесі самоосвіти дуже ясно простежується мотиваційна сторона. Усвідомлення себе як особистості, визначення життєвих планів є головними спонукальними мотивами самоосвіти. Безпосередньо з цим пов'язаний цілепокладаючий компонент. Для самоосвіти особливо значима її процесуальна сторона. Уміння студента здійснювати самостійну пізнавальну діяльність визначає її функціонування. Не менше значення має самоорганізація процесу пізнання: вибір прийомів роботи, планування часу, самоконтроль.

Визначення через самоконтроль якості засвоєння нових знань, проблемних моментів, визначення у зв'язку з цим подальших освітніх завдань дає студенту можливість будувати наступний цикл самоосвіти більш усвідомлено.

Енергетичний компонент в самоосвітній діяльності є також важливим, оскільки він включає в себе як вольову, так і емоційну сторону діяльності. Самоосвіта завжди здійснюється при наявності високого рівня активності пізнавальних, вольових і емоційних сил. О. В. Малихін говорить про те, що самостійна робота повинна здійснюватись студентами, як пізнавальна діяльність, перетворитись на засіб таких особистісних якостей, як самостійність, активність, творче ставлення до інформації, яка сприймається [4, с. 37].

Для самоосвіти характерна наявність активних пізнавальних потреб та інтересів, дієве внутрішнє спонукання особистості до їх задоволення, прояв для цього значних вольових зусиль, високого ступеня свідомості і організованості.

У зв'язку з цим самоосвітня діяльність виконує ряд притаманних їй функцій:

- екстенсивну (накопичення, придбання нових знань);
- компенсаторну (подолання недоліків навчання, ліквідація «білих плям» у своїй освіті);
- саморозвитку (вдосконалення своєї свідомості, пам'яті, мислення, творчих здібностей);
- комунікативну (встановлення зв'язків між науками, професіями);
- методологічну (подолання професійної вузькості, добудовування картини світу);
- творчу (сприяння творчій роботі, неодмінна її доповнення);
- психологічну (збереження повноти буття, почуття причетності до інтелектуальних запасам людства);

- геронтологічну (підтримання зв'язків зі світом і через них – життєздатності організму).

Оскільки самоосвіта є добровільний вид діяльності студента, в ній особливо чітко простежується мотивація. Мотивація «... є єдиним збудником спрямованої діяльності, є не сама по собі потребою, а предметом, що відповідає даній потребі» [3]. Мотиваційною основою самоосвітньої діяльності, яка визначає цілі та напрями самоосвіти, є протиріччя між «зразком» і оцінкою власної діяльності.

Ряд авторів у своїх роботах відзначають, що в основі самоосвіти покладений процес самонавчання. Під самонавчанням вони розуміють «глибоко усвідомлену творчу діяльність з оволодіння способами пізнавальної, комунікативної та інших видів діяльності, щодо придбання на цій базі необхідних знань, навичок і вмінь та формуванню якостей, що забезпечують саморозвиток особистості» [1, с. 12].

У процесі самонавчання людина є і суб'єктом, і об'єктом діяльності, що визначає структурні компоненти цієї діяльності. До компонентів самонавчання можна віднести:

- власне цілепокладання;
- внутрішню потребу в самонавчанні, самоорганізації пізнавальної діяльності.

Безпосереднім спонукальним моментом до самонавчання є зміна ставлення студентів до себе і до своєї діяльності, «усвідомлення здатності виходити за межі заданого, творчо перетворювати себе». Джерелом самонавчання є прагнення студентів, активний пізнавальний інтерес. Оцінка отриманих результатів супроводжується формуванням нового змістоуворюючого мотиву і завершується постановкою нових цілей.

А. Е. Капаєва визначає самонавчання як самостійну навчальну діяльність, яка виникає і направляє навчально-пізнавальної мотивацією [1].

Як вже зазначалося раніше, у науковій педагогічній літературі досі немає однозначного визначення і розуміння самостійної роботи студентів. Так, Б.П. Есіпов, А. С. Линда розглядають її лише як форму організації діяльності; Ю.К. Бабанський, В. К. Буряк, А. І. Власенков, О. В. Малихін – як метод навчання. І.Я. Лернер, І. Я. Половников, А. С. Пасекунов, П. І. Підкасистий сприймали самостійну роботу лише як засіб залучення учнів у пізнавальну діяльність. Проблемі визначення самостійної роботи студентів та розмежуванню цього поняття від поняття «самоосвіта» приділяється велика увага і на сучасному етапі (В. А. Бєляєва, З. Я. Горностаєва, Л. В. Орлова, Г. А. Андрєєва, О. А. Шірманова, Е.Р. Андросюк, В. Г. Кучеров та ін.). Можна стверджувати, що без розвиненої досконало техніки самостійної роботи перехід до самоосвіти неможливий. Принципова відмінність самостійної роботи від самоосвіти полягає в тому, що самостійна робота студентів, в основному, збуджується і управляється ззовні, тоді як самоосвітня – внутрішніми мотивами, які виходять за межі навчальних. У деяких ситуаціях, при вирішенні певних проблем самостійна діяльність і самоосвіта можуть настільки тісно переплітатися, що їх дуже важко розмежувати [2, с. 35]. Так, Г. М. Коджаспирова визнає наявність рівня абсолютно самостійного навчання і освіти, яке, вийшовши за межі самостійної регульованої діяльності, більше не потребує направляючої ззовні сили.

У своїй роботі ми розглядаємо самоосвіту як цілеспрямовану, систематичну, керовану самими студентами пізнавальну діяльність, необхідну для вдосконалення освіти. При цьому самоосвіта може розвиватися за умови дотримання двох

кардинальних умов: наявності потреби в самоосвіті – домінуючої причини самостійного засвоєння знань і певної ситуації для її задоволення.

Для успішних занять самоосвітою необхідний певний рівень розвитку пізнавальної активності і самостійності студентів. Самоосвіта передбачає наявність умінь самостійної пізнавальної діяльності. До основних умінь самоосвіти відносять такі:

- вміння прогнозувати, яке дозволяє обґрунтувати рішення перспективного характеру, передбачити розвиток ситуації, подумки охопити всю подальшу діяльність;

- вміння планувати, що дозволяє враховувати фактор часу, вибирати варіанти, використовувати різні підходи в прийнятті рішень;

- вміння організувати, що дозволяє забезпечити намічені плани;

- вміння враховувати, контролювати і регулювати, що дозволяє критично оцінювати свої можливості у вирішенні самостійних завдань.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проаналізувавши все вище зазначене ми можемо дійти висноку, що важливою умовою самоосвіти є чітко закріплена звичка до систематичної розумової праці, яка складається поступово.

Також зазначимо, самостійна робота студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі є засобом підготовки випускників до їх подальшої самоосвіти. Без розвиненої до досконалості техніки самостійної роботи перехід до самоосвіти неможливий, оскільки самоосвіта – цілеспрямована, систематична, керована самим студентом пізнавальна діяльність, необхідна для вдосконалення його утворення. Принципова відмінність самостійної роботи від самоосвіти полягає в тому, що самостійна робота студента, в основному, збуджується і скиронується ззовні, а самоосвітня – внутрішніми мотивами, які виходять за рамки навчальних.

Література

1. Капаева А. Е. О формировании готовности учащихся к самообучению иностранным языкам / А. Е. Капаева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 12 – 17.
2. Коджаспирова Г. М. Взаимосоответствие самостоятельной и самообразовательной работы студентов / Галина Михайловна Коджаспирова // Самостоятельная работа студентов : новые подходы к организации и руководству : Тезисы докладов межвузовской конференции. – Рязань : Изд-во РГПУ, 1998. – С. 34 – 36.
3. Ладыгин Е. В. Метод проектов / Е. В. Ладыгин // Новые педагогические технологии : проблемы и решения. Сборник трудов коллектива МКОЦ «Новокосино» / Под ред. С. Г. Черного. – М. : Подрост., 1999. – 160 с.
4. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
5. Чайнов А. В. Избранные произведения / А. В. Чайнов; под ред. А. А. Никонова, А. М. Емельянова. – М. : Московский рабочий, 1989. – 366 с.
6. Щуклина Е. А. Технологии самообразования : социологический аспект / Елена Анатольевна Щуклина // Общественные науки и современность. – 1999. – № 5. – С. 140 – 151.

Сі Даофен

аспірант Інституту мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

УДК 371.132:159

**МЕТОДИКА СПІВАЦЬКОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
КИТАЮ**

У статті розглянуто актуальну проблему сучасної музичної педагогіки – співацька підготовка майбутніх учителів музики, зокрема співацький розвиток студентів-іноземців (китайців). Автор аналізує співацьку діяльність в Китаї, яка базується на народній пісенній творчості, розглядає специфіку китайської народної пісні, яка розвивається переважно на основі пентатонічного ладу. Саме риси народнопісенної творчості активно впливають на духовну ауру Китаю, його художньо-естетичне обличчя, палітру стилістичних, жанрових і образно-тематичних смаків у пісенному музикуванні, усе різноманіття вокально-хорових жанрів.

Ключові слова: співацька підготовка; майбутні вчителі музики; національна співова школа Китаю; народна пісня.

Си Даофен

аспірант Інститута мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова

**МЕТОДИКА ПЕВЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ
КИТАЯ**

В статье рассмотрена актуальная проблема современной музыкальной педагогики – певческая подготовка будущих учителей музыки, в частности вокальное развитие студентов-иностранцев (китайцев). Автор анализирует певческую деятельность в Китае, которая базируется на народно-песенном творчестве, рассматривает специфику китайской народной песни, которая развивается преимущественно на основе пентатонического строя. Именно черты народно творчества активно влияют на духовную ауру Китая, его художественно-эстетический облик, палитру стилистических, жанровых и образно-тематических вкусов в песенном музицировании, все многообразие вокально-хоровых жанров.

Ключевые слова: певческая подготовка; будущие учителя музыки; национальная певческая школа Китая; народная песня.

Si Daofen Post-graduate of the Art Institute

National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

VOCAL TRAINING METHODICS FOR FUTURE MUSIC TEACHERS IN CHINA

The article analyzes the actual problem of modern music pedagogy - singing training of future teachers of music, particularly vocal development of foreign students (the Chinese). The author analyzes the singing activity in China, which is based on the folk song creativity; also the author considered the specifics of Chinese folk songs, which develops mainly based on pentatonic system. It features of folk art actively influence the spiritual aura of China, its artistic and aesthetic image, a palette of stylistic, genre and figurative thematic tastes in music playing the song, the diversity of vocal and choral genres.

Keywords: singing training; future teachers of music; national singing school in China; folk song.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема вивчення методичних основ співацької підготовки майбутніх учителів музики є актуальною у зв'язку з тим, що на сучасному етапі все більша кількість студентів-іноземців навчаються вокальної майстерності в Україні, де ця сфера остаточно сформувала свої професійні ознаки. У зв'язку з цим доцільно виділити інноваційні технології, які є ефективними в процесі співочого навчання майбутніх учителів музики, що вимагає особливої уваги і гранично серйозного ставлення, як студентів, так і викладачів.

Слід зазначити, що сьогодні основним завданням вивчення питань розвитку національної співочої школи Китаю є усвідомлення процесів, які зумовили повернення до традицій вітчизняного виконавського вокального мистецтва на новому якісному рівні, що набуває особливої актуальності на етапі входження Китаю в європейський освітній простір по всіх напрямках Болонського процесу. Актуальність даної проблеми зумовлена низкою суперечностей між: потребою держави у відтворенні культурного потенціалу суспільства і відсутністю цілісного походу до системи співацької підготовки майбутніх фахівців з використанням інноваційних технологій; соціальною значимістю цілісної підготовки фахівців гуманітарного профілю (зокрема, вчителів музики) і рівнем їх практичної готовності до виконання співацької художньо-педагогічної діяльності; потенційними можливостями психолого-педагогічних дисциплін у розвитку та стимулюванні професійно-особистісного вдосконалення майбутніх учителів музики та певною нерозробленістю організаційно-педагогічних інноваційних технологій їх підготовки [1, С. 25].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемі підготовки майбутніх учителів до продуктивної музично-педагогічної діяльності, активізації їх творчого потенціалу приділяли увагу багато науковців, а саме: Л. Арчажникова, Л. Надирова, І. Немикіна, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. Вони виокремлювали саме художньо-творчий аспект фахової діяльності вчителя музики, як один із найголовніших. У роботах науковців (А. Болгарського, П. Ковалика, А. Козир, Л. Куненко, П. Ніколаєнко та ін.) розглядається підготовка майбутнього вчителя музики до співацької діяльності в аспекті педагогічної інноватики.

Разом з тим, аналіз робіт з проблеми співацької підготовки студентів інститутів мистецтв свідчить, що зміст їх, в основному, стосується викладачів виконавських навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців до виконавської діяльності. Так в працях китайських (Бі Фуджі, Ван Ігао, Вей Шушеня, Лі Цзихуа, Лі Чженьсі, Лі Цзинлінь, Сяо Су, Тан Чиці, У Чень, Чжу Сяомань, Чжан Ченяу, Ціо Лі, Ян Хун Нянь, Ма Ге Шунь, Сюй Дин Чжун та ін.), українських авторів (В. Антонюк, Д. Аспелунд, А. Болгарський, Б. Гнидь, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, О. Комісаров, А. Саркісян, Ю. Юцевич та ін.) розглядаються загальні проблеми вокально-виконавського мистецтва. Крім того, розроблено питання оволодіння вокальною виконавською технікою (В. Антонюк, Н. Гребенюк, В. Ємельянов, Л. Дмитрієв, К. Матвєєва, А. Менабені, А. Саркісян, а також Вей Лімін, Гу Юй Мей, Лін Хай, Лі Чуньпен, У Лін Фень, Чжен Сяо Ін, Чжоу Чжен Сун, Цзінь Нань та ін.), відпрацьовані методи та прийоми формування вокальних умінь та навичок.

Формування цілей статті (постановка завдання). Доречно підкреслити, що процес співацького навчання народжується і здійснюється в надзвичайно

складній і довершеній психічній лабораторії, де відбувається переживання й осмислення вражень і почуттів та перекладання їх на мову мистецтва. Творення художньо-музичних образів вокальних творів, що спрямовується свідомістю та інтуїцією співака, є напруженою, але завжди піднесено хвилюючою діяльністю. Вирішення зазначеної проблеми можливе лише за умов урахування не лише питань загальної психології та професійної педагогіки, фізіології та педагогіки вищої школи, мистецтвознавства та культурології, але й насамперед досягнень методики постановки голосу. В якому б ракурсі не вивчалася методика співацького навчання, не можна забувати про її головну специфічну особливість – музичним інструментом тут виступає сама особистість. З цієї позиції доцільно розглянути особливості співацької діяльності в Китаї, що і становить **мету даної статті**.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завважимо, що співацька діяльність в Китаї базується на народній пісенній творчості. Китайська народна пісня у своїх кращих зразках відрізняється задушевною наспівністю, повнотою життєвих почуттів. Розвиваючись, в основному, на основі пентатонічного ладу, китайські народні пісні мають дуже широкий інтонаційний діапазон, своєрідне коло мелодійних інтонацій і структуру мелосу. Народнопісенні властивості поступово акумулювалися в музичному середовищі, одночасно формуючи духовну ауру Китаю, його художньо-естетичне обличчя, палітру стилістичних, жанрових і образно-тематичних смаків у пісенному музикуванні, в усьому різноманітті вокально-хорових жанрів.

У китайському музичному мистецтві спостерігається тісний зв'язок між національним мелосом і розмовною мовою. Інтонація, мовний наспів є найважливішим елементом вимовного китайського слова. За допомогою інтонації китаєць відрізняє однакові за складом звуків слова. У китайській мові є лише небагато спільних фонетичних складів-слів (у пекінському прислівнику – близько 420, у кантонському – близько 700). Інтонація, із якою вимовляється той чи інший склад, значно збільшує виразні засоби китайської мови, її здатність виражати все різноманіття понять. Будучи невід'ємним елементом вимовного слова, інтонація в китайській мові визначає її образне значення. Таких основних інтонацій у китайській мові чотири: висхідна, низхідна, рівна й нисхідно-висхідна. Один склад, вимовлений з різним інтонаційними нахилами, позначає зовсім різні поняття [2, С. 204].

Музика найповніше відбиває життя китайського народу, його думки, почуття, надії. Основним жанром такої музичної творчості є народна музика, що володіє могутньою життєвою силою й багатим змістом. У Китаї свято зберігають традиції народно-музичної творчості, тому постійно проводяться заходи щодо запису й упорядкування знайдених матеріалів. І хоча зібрані матеріали представляють лише крихітну частку народнопісенної творчості, ця скрупульозна робота дуже впливає на розвиток національної вокально-хорової музики [2, С. 206].

Китайська народна пісня, маючи глибокі корені, відрізняється великим жанровим різноманіттям та відображає різні сторони життя. Ще в період династії Чжоу, коли народні пісні й танці одержали високу оцінку, імператори призначали спеціальних чиновників, котрі старанно збирали народні вірші та пісні.

Музична система “люй”, котра зародилася у глибокій давнині, удосконалювалася і уточнювалася цілими поколіннями китайських музикантів і акустиків. Обчисленнями шкали “хуан-чжун” займалися астрологи і богдыхани, музиканти та священики. Питанням встановлення точного ладу “хуан-чжун”

надавалося державне значення. Реформи в цій галузі проводилися шляхом урядових декретів.

На відміну від музичної мови європейських народів, мелодія яких виникає переважно в емоційній сфері, у китайській мові мелодія проявляється свідомо, для виразу певного значення. Тому в китайському мистецтві існує нерозривний зв'язок між словом і музикою. Звідси єдність поезії і музики. Поетичний текст, виражений у звучанні, перетворюється на музичну поему, в пісню. Ця обставина мала велике значення для розвитку китайського вокального мистецтва, котре великою мірою визначило хід розвитку китайського вчення про музику, побудову мелодії та ін.

Китайський традиційний музичний театр також базується на народній творчості. Він є таким джерелом, що угамовує спрагу прекрасного. Упродовж всієї своєї історії традиційний театр був навряд чи не головним джерелом знань про історію й літературу країни для малограмотних мас китайського народу. Тому традиційний музичний театр користується заслуженою популярністю, любов'ю і пошаною майже всіх верств населення Китаю. Традиційний театр є частинкою душі китайського народу, його фантазії та таланту [3, С. 159].

Витоки театрального музичного мистецтва Китаю мають стародавнє коріння, вони обчислюються тисячоліттям до нової ери. Проте той театр, який прийнято зараз називати музичною драмою (сицзюй), починав складатися лише в VII – X століттях н.е. Упродовж декількох подальших століть він пройшов ряд етапів, що одержали в історії музичного театру найменування правлячих в той період династій. Для кожного з них характерна своя форма драматургії й різноманітні прийоми сценічної виразності. У кінці XIV – на початку XV століття китайський музичний театр вступає в нову фазу своєї історії. Формуються перші локальні театральні жанри: іяньський театр, що народився в містечку Іян провінції Цзянси, та куньцзюй (куньшаньський театр), що з'явився в містечку Куньшань провінції Цзянсу. Згодом ці два театри і перш за все, їх вокально-мелодійна майстерність значно вплинула на формування інших музичних театрів країни.

До середини XIX століття традиційний театр знав вже численні місцеві театральні традиції, що збереглися до наших днів: декілька провінційних різновидів банцзи (шеньсийські, шаньсийські, хебейські та інші). А також, ханьцзюй, батьківщиною якого стали міста Ханькоу і Учан та сільські місцевості провінції Хубей; юецзюй – театр, провінцій Гуандун і Гуансі та багато інших [2, С. 204].

Великим є історичне значення китайської народнопісенної творчості, що суттєво вплинуло на розвиток національної музики та літератури. Прикладом цього є народні пісні, розповсюджені в епохи Хань і Вей, вірші Танської та Сунської династій, музичні драми епохи Юань й ін. Усі вони були нерозривно пов'язані з народною піснею, що служила для багатьох великих поетів і драматургів джерелом безсмертних створінь. На їхню творчість впливала духовність народних пісень, різнобарвний світ почуттів і думок, котрі вони викликали.

Окремі цикли складають жіночі й дівочі пісні, що супроводжували процес прядіння, вишивання, чи збору чаю та фруктів, які входили до складу невеликих концертів, учасниці яких були одночасно й артистами, і слухачами. Подібне виконання пісень закономірно впливало зі специфічних особливостей роботи китайських жінок, безпосереднього зв'язку з ритмом і характером їхніх трудових рухів. Тому пісня стала своєрідним організатором й керівником у цій роботі. Солістом у таких колективах був найдосвідченіший митець-майстер, що виконував роль керівника цієї групи. Для переважної більшості китайських народних пісень

характерне тяжіння до тонального центра, що у пентатонічних ладах визначається самою структурою звукоряду. Звичайно, це чи тоніка чи домінанта ладу. Часто мелодія починається з тоніки, а закінчується домінантою. Рідше – починається з домінанти, а закінчується тонікою. Поряд із піснями широкого інтонаційного розвитку китайський народ створив мелодії, що не виходять за межі звукоряду. Вони відрізняються великою емоційною виразністю й красою.

Велич, краса та специфічність китайських народних пісень прослідковується в результаті їхнього детального аналізу. Однієї з таких характерних пісень є широко протяжна, сумна мелодика пісні “Вода в річці”, записана в провінції Шансі. Зміст її повний глибокого роздуму. Співак, дивлячись на відображення місяця в річці, із тугою згадує свою далеку улюблену. Виразністю й привабливістю відрізняється її лірична мелодія. Китайські народні пісні характеризуються грацією, чистотою й тонкістю музичної мови, що дозволяє малювати яскраві образи. Так, наприклад, популярна пісня провінції Юньнань “Струмочок”. Це – чарівна, захоплююча поема про любов. Мелодика цієї пісні будується на чотирьох основних тонах (сі, ре, мі, фа-дієз), викладена простою музичною мовою, що дозволяє передати чисті, щирі почуття [3, С. 162]. Велике значення в пісенній творчості Китаю займає любовна лірика, що є однією з характерніших у народно-пісенній творчості. Страждання і боротьба в ім'я любові різко суперечать духу феодалізму і всім його канонам. У піснях цього жанру оспівані пристрасні, сильні характери і ніжні люблячі серця. Їх мелодії – то задушевні і зворушливі, що виражають чисті і благородні відчуття, то тужливо-томливі й сумні, що змальовують дні розлуки і важкої самотності; то вони вражають молодецькою завзятістю, роздоллям, вірою в сили всеперемагаючої молодості.

Висновки. У підсумках доцільно зазначити, що мистецтво співу є складним психофізіологічним актом, адже голос під час співу ніби перетворюється на музичний інструмент, що натхненний думкою, словом та дією згідно з складними фізіологічними законами. Ці закони розглянуті у дослідженнях учених, які розкривають таємниці співацького процесу. Методика співацького навчання майбутніх учителів музики базується на скрупульозному вивченні народнопісенної творчості свого народу.

Література

1. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник / Валентина Геніївна Антонюк. – К.: ЗАТ Віпол, 2007. – 173 с.
2. Бай Шаожун. Из истории развития вокального искусства / Бай Шаожун // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – № 20 (231). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Частина III. – С. 203 – 207.
3. Вей Лімін. Формування вокальної культури студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій / Вей Лімін // Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич, 2011. – Вип. № 10 (81) – С. 159 – 163.

Подоляк З.

викладач кафедри іноземних мов Національного лісотехнічного університету України

УДК 630*:37.001.76(436)

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ЛІСОГОСПОДАРСЬКОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглянуті тенденції розвитку вищої лісогосподарської освіти Австрії впродовж другої половини ХХ століття; проаналізовано законодавчу базу функціонування австрійської системи вищої професійної освіти; схарактеризовано теоретичні й методичні засади вищої лісогосподарської освіти в Австрії; виявлено основні напрями модернізації теорії і практики професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства в системі вищої освіти Австрії.

В результаті дослідження з'ясовано, що вища лісогосподарська освіта в Австрії забезпечується лише на базі Віденського університету природних ресурсів та прикладних наук, найбільш інтенсивний період розвитку якого припадає на другу половину ХХ століття. Встановлено, що це був час докорінного оновлення усіх складових навчально-виховного процесу в названому освітньому закладі, апробації нових підходів до професійної підготовки фахівців за усіма напрямками, зокрема й лісогосподарським. Виявлено, що в цей період інтенсивно оновлювалася нормативно-правова база професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства у Віденському університеті природних ресурсів та прикладних наук, визначалася загальна тривалість освітнього процесу за цим напрямом, відбувалася його адаптація до вимог ринку праці та реалій професійної діяльності в лісогосподарському секторі економіки країни, удосконалювалися зміст та методи навчально-виховної роботи тощо. Саме завдяки цим реформам вдалося поступово адаптувати плани і програми професійної підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі до різних викликів і вимог суспільства, економіки, лісової політики країни тощо.

Ключові слова: вища лісогосподарська освіта Австрії, Віденський університет природних ресурсів і прикладних наук, навчальний процес, зміст та методи освіти, реформування, модернізація.

Подоляк З.

преподаватель кафедры иностранных языков Национального лесотехнического университета Украины

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ЛЕСОХОЗЯЙСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АВСТРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ ВЕКА

В статье рассмотрены тенденции развития высшего лесохозяйственного образования Австрии на протяжении второй половины ХХ века; проанализирована законодательная база функционирования австрийской системы высшего профессионального образования; охарактеризованы теоретические и методические основы высшего лесохозяйственного образования в Австрии исследуемый период; выявлены основные направления модернизации теории и практики профессиональной подготовки будущих специалистов лесного хозяйства в системе высшего

образования Австрии; на основании анализа программно-методического обеспечения профессиональной подготовки студентов лесохозяйственного направления освещены основные изменения в теоретико-методологических, содержательных, методических и организационных аспектах высшего лесохозяйственного образования в Австрии в исследуемый период.

Ключевые слова: высшее лесохозяйственное образование Австрии, Венский университет природных ресурсов и прикладных наук, учебный процесс, содержание и методы образования, реформирование, модернизация.

Podolyak Z.

lecturer of the Department of foreign languages National Forestry University of Ukraine

MODERNIZATION OF HIGHER FORESTRY EDUCATION IN AUSTRIA DURING THE SECOND HALF OF THE XXth CENTURY

The article deals with the trends of higher forestry education in Austria during the second half of the twentieth century; the legal base of the Austrian system of higher education and improving of the theory and practice of future foresters' professional training has been analyzed; the theoretical and methodological foundations of higher forestry education in Austria have been characterized; the main directions of modernization of theory and practice future forestry specialists' training in higher education system in Austria have been determined; on the base of analysis of programs and curriculums the major changes in content, methods and organizational forms of higher forestry education in Austria in this period have been shown.

Keywords: *higher forestry education in Austria, Vienna University of Natural Resources and Applied Sciences, educational process, content and methods of education, reform, modernization.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Підготовка фахівців для лісового комплексу країни є доволі складним і відповідальним завданням з огляду на багатофункціональність та обмежену стійкість до різноманітних впливів об'єкта діяльності – лісу. Відтак будь-яке використання лісових ресурсів має бути строго обґрунтованим і виваженим з екологічної точки зору, враховувати всі можливі наслідки, передбачати шляхи повної ліквідації або мінімізації завданої шкоди, відновлення порушених екосистем. Для успішного виконання таких завдань та обов'язків, поряд з основною спеціальністю, фахівець лісового господарства має бути і екологом, і біологом, і кліматологом, і ґрунтознавцем тощо. Власне цим і пояснюється посилена увага до проблем кадрового забезпечення лісгосподарської галузі в Україні й світі та їх належної професійної підготовки на усіх рівнях системи освіти, зокрема і вищої.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробка історичних, теоретичних і методичних аспектів професійної підготовки майбутніх лісівників у системі вищої освіти України та вивчення зарубіжного досвіду реформування системи вищої лісгосподарської освіти є сферою наукових пошуків багатьох вітчизняних вчених. Зокрема у праці О. Якименка [4] схарактеризовано теоретико-методичні засади формування компетентного фахівця лісового господарства в умовах вищого лісотехнічного навчального закладу, в дослідженні П. Третяка та В. Павлюка [3] докладно простежено історію становлення і розвитку вищої лісгосподарської освіти на теренах Львівщини, починаючи з середини XIX століття, у публікації Л. Коритко [2] розглянуто

основні вимоги до підготовки майбутніх фахівців лісового господарства на західно-українських землях в часи їх перебування у складі Австро-Угорської імперії, в монографії С. Заскалети [1] системно висвітлено особливості функціонування і реформування системи сільсько- та лісогосподарської освіти в країнах ЄС у сучасних умовах. Втім, аналіз наукової літератури показує, що досвід Австрії в галузі реформування теорії і практики вищої лісогосподарської освіти, який може слугувати важливим джерелом ідей для удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської сфери в Україні, є недостатньо вивченим.

Формування цілей статті. Мета статті полягає в історико-педагогічному аналізі процесу професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства в системі вищої освіти Австрії протягом другої половини ХХ століття та виявленні основних напрямів його удосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вища освіта за лісогосподарським напрямом в Австрії реалізується лише у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук. Він був заснований в 1872 році як вища аграрна школа внаслідок усвідомлення недоцільності і шкідливості винятково споживацької експлуатації земельних і природних ресурсів. Головна ідея її заснування полягала в тому, що належна освіта є ключовим внеском у раціональне використання вичерпних природних ресурсів. Поступово з невеликої аграрної школи розвинувся сучасний університет, що впродовж більш ніж 140 років займається розробкою концепцій у сфері сталого використання відновних ресурсів. Успіх університету ґрунтувався передовсім на вдалому поєднанні науки, техніки та економіки. Ці галузі й стали основою для міждисциплінарної освіти й досліджень в царині використання, збереження і відновлення природних ресурсів, визначивши специфіку діяльності й функціонування цієї установи. Сьогодні він є єдиним в усій країні навчальним та науково-дослідним центром в цій сфері й отримав з огляду на таку спрямованість назву *Alma Mater Viridis*.

Ґрунт, вода, повітря, флора і фауна, ліси і ландшафти, тобто все, що потрібно людині для повноцінного життя та асоціюється з природою, є предметом навчання й об'єктом дослідження у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук. Сільське, лісове та водне господарство з моменту заснування, харчова промисловість та біотехнології з 1945 року, ландшафтний дизайн з 1991 року – ключові сфери, в рамках яких здійснюється професійна підготовка та комплексні наукові дослідження. Проте протягом багатьох років відомим цей освітній заклад був насамперед завдяки якійсь підготовці фахівців для сільсько- і лісогосподарської галузі.

Період найбільш інтенсивної розбудови Віденського університету природних ресурсів і прикладних наук припадає на другу половину ХХ століття. Це час гострих дискусій щодо удосконалення навчального процесу за всіма напрямками підготовки, апробації різних підходів до подолання низки проблем, серед яких узгодження освітніх пропозицій університету та вимог ринку праці й економіки країни, визначення оптимальної тривалості професійної підготовки фахівців різних сфер діяльності, коректування обсягу науково-теоретичної і практичної підготовки, тісніша інтеграція загальнонаукових і професійно-орієнтованих дисциплін, встановлення раціонального співвідношення обов'язкових і вибіркових предметів, розробка ефективної системи контролю

успішності тощо. Незважаючи на безліч проблем, Віденському університету природних ресурсів і прикладних наук вдалося поступово адаптувати свої навчальні програми до різноманітних викликів і вимог.

Перші з них були втілені в нормативних документах в галузі освіти 5060-х років. Так, у 1955 році в Австрії було ухвалено Закон про організацію вищих навчальних закладів, який встановив якісно нові пріоритети вищої освіти за усіма напрямками і спеціальностями, серед них свобода науки і досліджень, нерозривний зв'язок науково-дослідницької й освітньої діяльності, відкритість до розмаїття наукових ідей, підходів і методів, академічна свобода, рівноправна взаємодія всіх суб'єктів освіти, науки і досліджень та ін. [5, с. 818]. Відповідно до його положень усі навчальні плани і програми мали бути спрямовані, з одного боку, на забезпечення «освіти через науку», тобто формування в студентів установки на постановку чітких цілей, критичні судження, логічне узагальнення тощо та готовності через власну науково-дослідницьку діяльність сприяти науково-технічному поступу, а з іншого – на реалізацію якісної професійної освіти та оволодіння студентами основами професії, розвиток їх здатності розв'язувати професійні завдання з урахуванням неперервного прогресу науки і техніки [6, с. 1101].

Зазначені цілі цілком зрозуміло й очевидно були спільними для усіх типів вищих навчальних закладів Австрії, водночас враховуючи виняткову важливість Віденського університету природних ресурсів та прикладних наук як єдиного в Австрії центру наукових досліджень і викладання в галузі поновлюваних природних ресурсів, необхідних для забезпечення життєдіяльності людини, у 1969 році було ухвалено окремий Закон про напрями підготовки у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук. З метою удосконалення його навчально-виховної роботи, реформування чинних і впровадження нових напрямів освіти й спеціальностей, відповідних реальним потребам розвитку суспільного життя та економіки країни, цей нормативний документ проголосив необхідність модернізації освітнього процесу в названому навчальному закладі задля підготовки висококваліфікованих фахівців та молодого покоління дослідників і науковців у різних галузях (сільське господарство, лісове господарство, деревообробна промисловість, управління водними ресурсами, харчова промисловість та ін.), готових до конструктивної професійної й науково-дослідницької діяльності з питань використання й збереження природних ресурсів [7].

Закон про напрями підготовки у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук 1969 року не лише окреслив перелік напрямів навчання в цьому освітньому закладі, а й встановив загальні принципи побудови й організації освітнього процесу, список обов'язкових навчальних предметів і дисциплін для кожного напрямку, вимоги до проведення випускних іспитів тощо. Зокрема параграфом 1 згаданого законодавчого документу було визначено такі чотири напрями навчання в університеті: «Сільське господарство», «Лісове господарство та деревообробна промисловість», «Водне господарство», «Харчова промисловість» [7, с. 1522]. У рамках названих напрямів, своєю чергою, передбачалася більш вузька спеціалізація. Зокрема напрям «Лісове господарство та деревообробна промисловість» («Forst- und Holzwirtschaft») охоплював такі спеціальності «Лісівництво» («Forstwirtschaft»), «Деревообробна промисловість» («Holzwirtschaft») та «Захист від лавин і гірських потоків» («Wildbach- und Lawinerverbauung»).

Навчальний процес за усіма спеціальностями було структуровано на два етапи: перший етап охоплював чотири семестри та слугував базовій підготовці студентів у галузі природничих, технічних, економічних тощо дисциплін, другий етап охоплював 5 семестрів й переслідував мету поглиблення попередньої підготовки й освоєння професійно-орієнтованих дисциплін. Кожен із них завершувався складанням так званого дипломного іспиту (Diplomprüfung), що мав комплексний характер. Зокрема перший такий іспит для усіх трьох спеціальностей охоплював питання з таких предметів і дисциплін: загальна і лісова ботаніка, математика і статистика, лісова екологія, геодезія та фотограмметрія. Другий дипломний іспит, окрім захисту дипломної роботи, присвяченої одній із актуальних проблем лісівництва, деревообробки чи захисту від гірських потоків і лавин, також передбачав контроль знань і вмінь студентів з декількох галузей наук, однак відмінних залежно від спеціальності:

- «Лісівництво» – лісогосподарське виробництво, лісоінженерія, економіка лісового господарства;
- «Деревообробна промисловість» – лісознавство, технології обробки і переробки деревини, економіка деревообробної галузі;
- «Захист від лавин і гірських потоків» – лісознавство, захист від лавин і гірських потоків, водне господарство [7, с. 1523-1526].

З метою подальшого удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства в 1970 році Міністерство освіти і мистецтва та Міністерство науки і досліджень ухвалили спеціальну постанову про професійну освіту за напрямом «Лісове господарство та деревообробна промисловість» [10]. Цією постановою названий напрям професійної освіти був розмежований на два окремі: «Лісове господарство» та «Деревообробна промисловість». На відміну від Закону про напрями підготовки у Віденському університеті природних ресурсів 1969 року, ця постанова містила більш докладні вимоги щодо змісту та тривалості навчання. Зокрема на перший етап професійної підготовки за спеціальністю «Лісівництво» та «Захист від лавин і гірських потоків» відводилося 106 тижневих годин, з яких 98 – на обов'язкові предмети. На другий етап навчання за спеціальністю «Лісівництво» відводилося 110 годин, з них 102 – на вивчення нормативних дисциплін. Другий етап професійної підготовки за спеціальністю «Захист від лавин і гірських потоків» охоплював загалом 120 тижневих годин, з яких 112 годин – це час для вивчення обов'язкових предметів [10, с. 1674-1677]. Також кожен етап передбачав вивчення предметів за вибором студента, на які відводилося не менше, ніж 8 годин (див. табл. 1.).

Таблиця 1.

**Перелік обов'язкових навчальних дисциплін професійної підготовки
за напрямом «Лісове господарство»**

(відповідно до Постанови про професійну підготовку
за напрямом «Лісове господарство» 1970 р.)

<i>Назва навчальної дисципліни</i>	<i>Кількість навчальних годин (тижневих)</i>
<i>Етап 1.</i>	
<i>Спеціальність «Лісівництво», «Захист від лавин і гірських потоків»</i>	
загальна і лісова ботаніка	8-12
математика і статистика	8-12
лісова екологія	8-12
геодезія та фотограмметрія	8-12
хімія, геологія, правознавство, механіка і статистика	26-31
економіка, метрологія, технології обробки деревини, просторове планування	12-14
лісогосподарське виробництво, лісоінженерія, економіка лісового господарства	5
<i>Етап 2.</i>	
<i>Спеціальність «Лісівництво»</i>	
лісогосподарське виробництво	18-22
лісоінженерія	20-24
економіка лісового господарства	22-26
предмет за вибором ВНЗ (один із трьох наведених вище)	16
економіка, метрологія, технології обробки деревини, просторове планування	12-14
<i>Етап 2.</i>	
<i>Спеціальність «Захист від лавин і гірських потоків»</i>	
лісогосподарське виробництво	18-22
лісоінженерія	20-24
економіка лісового господарства	14-16
захист від лавин і гірських потоків	14-16
предмет за вибором ВНЗ (один із чотирьох наведених вище)	4
водне господарство	12-16
економіка, метрологія, технології обробки деревини, просторове планування	12-14

Запорукою ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства визначалося застосування різних форм і методів навчально-виховної роботи, що відповідають специфіці навчального предмета, цілям і завданням вивчення кожної теми. Зокрема чинні тоді навчальні плани і програми підготовки студентів за спеціальностями «Лісівництво» та «Захист від лавин і гірських потоків» Віденського університету природних ресурсів і прикладних наук передбачали: загальні та спеціальні лекції (перші давали загальне уявлення про завдання, зміст дисципліни, розкривали структуру і логіку розвитку конкретної галузі науки, сприяли

розвитку інтересу до предмета з метою його самостійного творчого засвоєння, другі – присвячувалися розкриттю конкретних тем навчального предмету на основі найновіших досягнень у відповідній галузі науки і досліджень); просемінари, спрямовані на загальне ознайомлення студентів зі специфікою самостійної навчально-пізнавальної роботи, семінари, тобто власне організоване спілкування всіх учасників із певної наукової проблеми і спецсемінари – заняття дослідницького типу щодо окремих проблем науки для їх поглибленої розробки; практичні заняття, що слугували головно практично-професійним цілям навчання та виконанню конкретних завдань, будучи сполучною ланкою між самостійним теоретичним освоєнням наукової дисципліни і застосуванням її положень на практиці; екскурсії, які давали змогу об'єднати навчальний процес в університеті з реальним життям та професійною практикою, реалізуючи принцип наочності та розширюючи загальнонауковий і професійно-технологічний кругозір студентів [8, 9].

Така структура, організація та тривалість професійної підготовки фахівців лісогосподарського профілю у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук збереглися майже до кінця ХХ століття, а саме в 1992 році Міністерством науки і досліджень було ухвалено нову постанову щодо навчання за напрямом «Лісове господарство». Основними новаціями освітнього процесу за цим напрямом відповідно до названого документу стали: тісніша інтеграція напрямів підготовки «Лісове господарство» та «Деревообробна промисловість» з огляду на посилення взаємозалежності відповідних галузей економіки; збільшення терміну навчання до 10 семестрів; перерозподіл навчального часу з метою забезпечення більш раціонального співвідношення обов'язкових і вибіркових курсів; посилення зв'язку між загальнонауковою, теоретичною і професійно-практичною підготовкою; впровадження нових навчальних дисциплін та ін.

Зокрема параграфом 2 визначалася така структура всього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства: дворічна базова підготовка, що передбачала освоєння передовсім загальнонаукових основ подальшої професійної діяльності (природничих, технологічних, економічних, екологічних тощо) з обсягом навчального часу 93-103 тижневі години та вузькопрофесійна теоретична і практична підготовка, спрямована на освоєння норм, принципів, методів і засобів виконання завдань та обов'язків у лісогосподарському секторі (125-150 тижневих годин) [11, с. 1607-1610]. Таблиця 2 наочно демонструє змістові аспекти навчання за напрямом «Лісове господарство».

Таблиця 2.

Перелік обов'язкових навчальних дисциплін професійної підготовки за напрямом «Лісове господарство»

(відповідно до Постанови про професійну підготовку за напрямом «Лісове господарство» 1992 р.)

Назва навчальної дисципліни	Кількість навчальних годин (тижневих)
<i>Етап 1.</i>	
<i>Спеціальність «Лісівництво», «Захист від лавин і гірських потоків»</i>	
ботаніка	12-18
математика і статистика	15-25
екологія	2-12
технологічні основи лісового господарства і деревообробної промисловості	8-15

хімія, фізика, креслення і статистика, геологія, правознавство, економіка й економічна політика, вступ до теорії і методології наукового дослідження	35-44
<i>Етап 2.</i> <i>Спеціальність «Лісівництво»</i>	
лісогосподарське виробництво	30-36
лісоінженерія	30-36
соціоекономіка лісового господарства	28-33
міждисциплінарні аспекти лісознавства	5-10
предмет за вибором ВНЗ (один із чотирьох наведених вище)	12-18
підготовка дипломної роботи	2-8
Економіка, технології деревообробки, трудове та комерційне право, бухгалтерський облік, загальне територіальне планування та регіональне планування, системний аналіз і планування лісів, картографія і аерофотознімання	18-25
<i>Етап 2.</i> <i>Спеціальність «Захист від лавин і гірських потоків»</i>	
лісогосподарське виробництво	30-36
лісоінженерія	20-24
соціоекономіка лісового господарства	22-26
технологічні основи захисту від лавин і гірських потоків	20-25
міждисциплінарні аспекти захисту від лавин і гірських потоків	2-4
водне господарство	18-20
підготовка дипломної роботи	2-8
економіка, технології деревообробки, трудове та комерційне право, загальне територіальне планування та регіональне планування, системний аналіз і планування лісів, картографія і аерофотознімання, географічні інформаційні системи, економіка Альпійського гірського регіону	18-23

Ця постанова передбачала суттєві новації в тривалості та змісті професійної підготовки фахівців лісогосподарського профілю, зумовлені головно зміною і розширенням завдань лісогосподарської діяльності, розвитком нових технологій лісогосподарювання, новими пріоритетами державної лісової політики, її спрямованістю на багатоцільове використання лісових ресурсів тощо. Втім, це було чи не останнє розпорядження щодо цілей, змісту й організації процесу професійної підготовки кадрового забезпечення лісівничої галузі на загальнодержавному, міністерському рівні. Вже згодом, на рубежі XX-XXI століть вищим навчальним закладам в Австрії було надано суттєву автономію в питаннях організації навчально-виховного процесу та право самостійно окреслювати змістово-цільові, методологічні та методико-технологічні аспекти освіти і виховання, що суттєво вплинуло на подальший розвиток теорії і практики професійної підготовки майбутніх працівників лісового

господарства у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук, зумовивши нові виклики і вимоги й відкривши водночас нові перспективи.

Висновки. Вища лісогосподарська освіта в Австрії здійснюється лише у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук, який є важливим освітнім закладом та дослідницьким інститутом у сфері раціонального використання поновлюваних ресурсів, необхідних для життя людини. На підставі аналізу нормативно-правової бази вищої освіти Австрії та функціонування згаданої навчальної установи протягом другої половини ХХ століття визначено пріоритетні завдання реформування процесу професійної освіти майбутніх фахівців лісогосподарського профілю з означений період, зокрема: забезпечення тісної інтеграції науки, техніки та економіки як основи комплексної професійної підготовки до подальшого виконання широкого обсягу завдань та обов'язків у сфері використання й збереження лісових ресурсів; уточнення спектру напрямів підготовки та спеціальностей відповідно до потреб лісогосподарського сектору економіки країни; визначення оптимальної тривалості та структури процесу професійної підготовки майбутніх фахівців лісогосподарської галузі; узгодження змістово-цільових та організаційно-методичних основ навчання з вимогами життя та практики професійної діяльності в лісогосподарській галузі; встановлення раціонального співвідношення теоретичної і практичної підготовки, загальнонаукових і професійно-орієнтованих дисциплін, нормативної і варіативної частини змісту навчання тощо.

На основі вивчення програмно-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх працівників лісового господарства у Віденському університеті природних ресурсів і прикладних наук схарактеризовані основні результати модернізації теорії і практики освіти за лісогосподарським напрямом та висвітлені ключові зміни у змістових, організаційних і методичних аспектах навчання, серед яких: збільшення терміну навчання, посилення взаємозв'язку між базовою природничою, економічною, екологічною тощо та вузькопрофесійною підготовки, впровадження нових навчальних дисциплін, збільшення та урізноманітнення варіативної складової змісту освіти, застосування нових форм і методів навчання відповідно до досягнень педагогічної науки та ін.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в аналізі законодавчих, змістово-цільових та організаційно-методичних основ професійної підготовки майбутніх працівників лісогосподарського сектору економіки Австрії в системі вищої освіти в сучасних умовах.

Література

1. Заскалета С. Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу : Монографія / Світлана Заскалета. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 500 с.
2. Коритко Л. Я. Підготовка фахівців лісового господарства Австро-Угорщини / Лілія Коритко // Університетські наукові записки. – 2011. – № 3. – С. 27–31.
3. Третяк П. Півтора століття Львівської школи лісівництва / Платон Третяк, Василь Павлюк // Лісівнича академія наук України : Наукові праці. – 2004. – № 3. – С. 11–16.
4. Якименко О. Г. Шляхи підготовки висококваліфікованих фахівців лісового господарства / Олександр Якименко // Наукові записки Ніжинського державного

- університету ім. Миколи Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки". – 2012. – № 3. – С. 140–143.
5. Bundesgesetz vom 13. Juli 1955 über die Organisation der wissenschaftlichen Hochschulen // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Jg. 1955. – St. 40. – S. 818-835.
 6. Bundesgesetz vom 15. Juli 1966 über die Studien an den wissenschaftlichen Hochschulen // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Jg. 1966. – St. 59. – S. 1101-1120.
 7. Bundesgesetz vom 10. Juli 1969 über die Studienrichtungen der Bodenkultur // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Jg. 1969. – St. 73. – S. 1522-1526.
 8. Studienplan für den Diplomstudiengang Forstwirtschaft. – Wien, Universität für Bodenkultur, 1975. – 34 S.
 9. Studienplan für den Diplomstudiengang Wildbach- und Lawinenverbauung. – Wien, Universität für Bodenkultur, 1975. – 25 S.
 10. Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung mit Einvernehmen mit dem Bundesminister für Unterricht und Kunst vom 11. August 1970 über die Studienordnung für die Studienrichtung Forst- und Holzwirtschaft // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Jg. 1970. – St. 74. – S. 16731677.
 11. Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft und Forschung vom 5. Juli 1992 über die Studienordnung für die Studienrichtung Forst- und Holzwirtschaft // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Jg. 1992. – St. 133. – S. 1607-1610.

Сарасва О.

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

УДК 37.013

ДИТЯЧИЙ КОЛЕКТИВ: ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПРОБЛЕМИ

У статті автор здійснює історіографічний аналіз проблеми дитячого колективу. Вивчаючи опубліковані джерела (монографії, дисертації, статті педагогічної періодики радянського та пострадянського періоду), характеризує підходи до тлумачення теоретичних основ дитячого колективу, визначає специфіку практичних аспектів його формування в роботі закладів освіти в різні періоди. Автор устанавлює основні цілі звернення дослідників як до проблеми дитячого колективу в вітчизняній педагогіці загалом, так і до окремих її аспектів. Детально вивчивши історіографічні джерела, до яких належать і дисертаційні дослідження, висвітлює специфіку рецепції ідей про дитячий колектив у сучасній історико-педагогічній науці.

***Ключові слова:** історіографічний аналіз, історіографічні джерела, дитячий колектив, особистість.*

Сараева Е.

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

ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ПРОБЛЕМЫ

В статье автор проводит историографический анализ проблемы детского коллектива. Изучая опубликованные источники (монографии, диссертации, статьи педагогической периодики советского и постсоветского периода), характеризует подходы к трактовке

теоретических основ детского коллектива, определяет специфику практических аспектов его формирования в работе образовательных учреждений в разные периоды. Детально изучив историографические источники, к которым относятся и диссертационные исследования, освещает специфику рецепции идей про детский коллектив в современной историко-педагогической науке.

Ключевые слова: историографический анализ, историографические источники, детский коллектив, личность.

Saraieva O.

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

THE CHILDREN'S COLLECTIVE: THE HISTORIOGRAPHICAL CONTEXT

In the article the author is holds historiographical analysis group of children. Characterizes the approach to the interpretation of the theoretical foundations of the children's collective based on published sources (monographs, articles pedagogical periodicals of the Soviet and post-Soviet period); determines the specificity of the practical aspects of its formation in the educational institutions in different periods. Evinces the reception of ideas about the specifics of children's collective in contemporary historical and pedagogical science after detailed study of historiographical sources (include doctoral researches).

Key words: historiographical analysis, historiographical sources, children's collective, individual.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний розвиток історико-педагогічної науки характеризується накопиченням значного масиву джерел, предметом вивчення яких виступають різні аспекти історії національної та зарубіжної педагогічної думки та науки, історії розвитку школи та освіти, внеску педагогічних персоналій. Така тенденція підтверджується появою в останні роки значної кількості бібліографічних розвідок. За твердженням відомого російського історика педагогіки Е.Дніпрова, «бібліографія – перший крок до історіографії, її фундамент» [4], бо саме від повноти бібліографічного огляду залежить достовірність і компетентність проведеного аналізу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. На сьогодні розширюється коло історіографічних досліджень в галузі історії педагогіки. Так, теоретико-методологічні аспекти розглянуто Л.Ваховським, Н.Гупаном, О.Сухомлинською, історіографічні розвідки окремих історико-педагогічних проблем здійснено Г.Бєлан, Т.Гавриленко, Л.Голубничою, Н.Дичек, І.Петуховою та ін.

Однак дослідження історіографічного характеру лише набувають розмаху в українській історико-педагогічній науці і залишається потреба вивчення значного спектру й інших проблем, зокрема проблеми теорії та практики дитячого колективу в вітчизняній педагогіці. На сьогодні накопичено значний масив джерел з вивчення даної проблеми, що потребує спеціального дослідження, яке відсутнє в історіографії історії педагогіки.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою нашої публікації є здійснення історіографічного аналізу питання формування дитячого колективу в вітчизняній педагогіці. Завдання статті передбачають: 1) з'ясувати цілі звернення дослідників до вивчення проблеми формування дитячого

колективу в вітчизняній педагогіці; 2) схарактеризувати зміст основних історіографічних джерел з окресленої проблематики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комплексний аналіз історіографічної бази дослідження дав змогу констатувати, що різні аспекти проблеми формування дитячого колективу в вітчизняній педагогіці вивчалися науковцями в радянський, пострадянський період та виступають об'єктом постійної уваги в умовах сьогодення.

Так, перші дослідження з'являються у радянський період в кінці 40-х рр. ХХ ст. і представлені історико-педагогічними працями, в яких трактувались і популяризувались крізь призму марксистської ідеології ідеї, висунуті А.Макаренком, де колектив посідав перше місце (Г. Паперна, Ф. Науменко (1948), Є. Мединський (1949)).

Уперше науковий інтерес до історичного аспекту проблеми формування дитячого колективу як певного феномену виник у А.Гордіна та Л.Новікової, що відображено в книзі під їхньою редакцією «Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли» (1973). Автори прослідковують динаміку розвитку уявлень про дитячий колектив в історії вітчизняної педагогічної думки. З позицій марксистсько-ленінської ідеології аналізують педагогічні погляди В.Вахтерова, П.Каптерєва, А.Макаренка, О.Шмідта та ін. Здійснюють педагогічний аналіз дитячих груп, розглядаючи їх від зародження самої ідеї в 20-30-х рр. ХХ ст. і тлумачення педологами до сприйняття цих ідей А.Макаренком [13].

В аспекті окресленої проблеми звертають увагу на роль внутрішньогрупових відносин в системі виховання, а саме: товарицькість, солідарність, взаємодопомога; дитячі ігри й товариські спільноти у формуванні особистості; аналізують «вожацтво» як один із механізмів впливу дитячих спільнот на особистість дитини; методика дитячого самоврядування.

Новаторство А.Гордіна та Л.Новікової полягає в сприйнятті дитячого колективу як суб'єкта виховання. Автори, враховуючи динамічні суспільні зміни запропонували нові шляхи удосконалення форм і методів педагогічного впливу на колектив [13].

У радянський період було здійснено ряд дисертаційних досліджень близьких за предметом вивчення до нашої проблематики. Так, В.Грановською у роботі «Вопросы детского коллектива в педагогическом наследии Н. Крупской» (1967) проаналізовано педагогічну спадщину Н.Крупської та А.Макаренка з проблеми колективу, визначено ґенезу підходів, протилежні і спільні риси. Як найкраща форма колективу розглядається діяльність піонерської організації, що повинна бути емоційно насиченою, позитивно забарвленою. Ефективним шляхом виховання колективізму, почуття причетності до організації, згуртованості колективу вважають піонерську символіку. Віддає перевагу в розробці теорії дитячого колективу Н.Крупська [1].

Д.Морецький у роботі «Проблема формирования коллектива и коллективистической направленности личности ученика в истории советской школы 1917 – 1931 (На материале школы Карельской АССР)» (1970) здійснює порівняльний аналіз поглядів Н.Крупської та А.Макаренка на проблему дитячого колективу. Очевидно, що підґрунтям дослідження виступає «вчення марксизму-ленінізму» й автор доходить висновку, що основу теорії дитячого колективу заклали марксистські праці Н. Крупської, на основі яких А. Макаренко «розвинув

й збагатив, конкретизував теорію колективу, створивши струнку методику виховання та розвитку колективу» [10, с.21].

Суголосною з проблематикою нашого дослідження є кандидатська дисертація М.Денисової «Проблема воспитания личности в советской педагогической теории 20-х – начала 30-х годов» (1989), в якій вона виділяє й аналізує внесок Н.Крупської та А.Луначарського як підґрунтя для теорії дитячого колективу, виділяє три підходи до формування особистості, що встановились в зазначений період: рефлексологічний, біосоціальний та колективістичний. Специфічним є те, що характеризуючи вище названі підходи дослідниця не називає їх розробників. Акцентуючи, що «колективістичний підхід, в якому виховання виявляється як цілеспрямований вплив на особистість через колектив і на колектив через особистість в постійній взаємодії та взаємовпливі» [2, с.16] є найбільшим досягненням радянської педагогіки.

У 70 – 80-ті рр. ХХ ст. в предметне поле історико-педагогічної науки окрім розвідок, в яких інтерпретувались педагогічні ідеї А. Макаренка (М. Гетманець (1978), В.Кумарін (1980), І. Козлов (1987), Л. Виничук (1988), М. Ярмаченко (1988)), входять спеціальні дослідження, що висвітлюють погляди В.Сухомлинського на проблему формування особистості і колективу. Так, Р. Позинкевич у дисертації «Теория и практика воспитания школьного коллектива в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского» (1980) проаналізував основні положення В. Сухомлинського щодо виховання шкільного колективу. Він визначив притаманні школі В.Сухомлинського принципи, форми організації, методи виховання учнівського колективу і колективізму як риси підлітка, а також з'ясував, що Павлиський педагог обґрунтував, розширив та удосконалив організаційно-виховну діяльність педагогічного колективу, надавши їй таких рис, як відносно більша завершеність, цілеспрямованість, внутрішня єдність, прагматичність, взаємообумовленість застосовуваних форм організації і методів виховання [12].

Специфічною рисою цього періоду також є поява першого компаративного дисертаційного дослідження ідей А.Макаренка та В.Сухомлинського, в якому з позицій комуністичної методології В.Лоскутов (1977) визначив своєрідність принципів соціалістичного гуманізму, оптимізму й колективізму. Автором доведено, що саме дані принципи становили основу педагогічних систем, розроблених А. Макаренком та В. Сухомлинським і були визначальними в галузі ідейно-морального виховання учнів. Крім того, дослідник шляхом порівняльного аналізу теоретичних основ і шляхів практичної реалізації цих принципів у педагогічному доробку А. Макаренка і В.Сухомлинського розкриває спадковість поглядів видатних педагогів в ідейно-моральному вихованні. Також приділяє увагу визначенню форм і методів застосування моральних заповітів В. Сухомлинського у практиці роботи вітчизняної школи середини 70-х рр. ХХ ст., виокремлює характерні ознаки принципів, обґрунтованих В. Сухомлинським. Специфічним для Василя Олександровича, на думку В. Лоскутова, стало вміння зрозуміти діалектику співвідношення колективного та індивідуального впливу на особистість [8].

Таким чином, історико-педагогічні розвідки радянських учених з проблематики дитячого колективу викликані науковим інтересом дослідників і потребою осмислення внеску педагогічних персоналій в розвиток педагогічної науки для зміцнення ідеологічного впливу держави на особистість.

У пострадянській період збільшується кількість і тематична своєрідність наукових розвідок. Предметне поле досліджень поповнюється роботами присвяченими вивченню ідей педологів, що є дотичними до проблеми дитячого колективу. Так, зокрема, висвітлюючи педагогічні погляди та діяльність О.Залужного, Л.Смолінчук зупинилась і на аналізі його підходів до розв'язання означеної проблеми.

Суголосною з предметом нашого дослідження є дисертація української дослідниці О.Петришен «Проблема колективу у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (20-30 роки ХХ століття)» (2012). У ній авторка виявила періодизацію розвитку теорії колективного виховання (1) 1920 – 1924 рр.; 2) 1925 – 1935 рр.; 3) 1936 – 1940 рр.) та з'ясувала тенденції розвитку практики колективного виховного (використання вербальних методів і форм колективного виховання ідейно-політичного спрямування; централізація й уніфікація учнівського самоврядування, «теоретизація» й вербалізація змісту його роботи; політизація дитячого руху як чинника колективного виховання; підсилення зв'язків піонерських організацій зі школами, утрата організаційної самостійності й самодіяльності піонерських організацій) [11].

Традиційними є дисертаційні дослідження присвячені вивченню поглядів А.Макаренка та В.Сухомлинського на формування особистості і колективу. В них з позицій об'єктивного наукового та гуманістичного підходів представлено підходи класиків педагогіки до розв'язання проблем дитячого колективу (Г. Калмиков, Г. Бучківська та ін.).

Розширюється у пострадянській період кількість розвідок компаративного характеру, в основу яких покладено порівняння поглядів двох класиків вітчизняної педагогічної думки А.Макаренка та В.Сухомлинського на формування особистості й колективу. До них належать: В.Галузяк, Н.Дичек, М.Сметанський та ін.

Крім того, важливим джерелом вивчення проблеми дитячого колективу є праці теоретико-методологічного характеру, підготовлені українськими ученими М.Красовицьким та О.Сухомлинською.

Переосмислюючи ідеї виховання в колективі Михайло Красовицький здійснив екстраполяцію здобутків радянської педагогічної науки в сучасний освітній простір. Учений в наукових публікаціях «Планета в мініатюрі» (1989), «Проблема дитячого колективу в аспекті гуманізації школи» (1995) аналізує «долю одного з провідних принципів радянської педагогіки – «виховання в колективі і через колектив».

Визначальним є трактування автором дитячого колективу як «домінуючої сфери життєдіяльності дитини, підлітка» [7, с.11]. У контексті гуманістичних взаємин, що склалися як провідні в сучасному суспільстві, М. Красовицький аналізує педагогічні розробки А. Макаренка, відчуваючи потребу «об'єктивно розібратися, що потрібно відкинути, а що зберегти з великої теоретичної спадщини і практичного досвіду виховання в колективі і через колектив» [7, с.13].

Учений, критично оцінюючи досвід радянської педагогіки, приходять до висновку, що педагогічно виправдані положення, розроблені кращими педагогами-гуманістами, повинні бути враховані в реформуванні освітньої системи й допоможуть відродити гуманістичну національну школу.

Ольга Сухомлинська у статті «Колектив і особистість у контексті філософії освіти» (2011) досліджує ґенезу понять «колектив» і «особистість» у структурі

філософії освіти як складові світоглядних і діяльнісних основ навчально-виховних систем. Ольга Василівна тлумачить ці феномени як певні маркери, що можуть «розкрити зміст основних засад організації та функціонування системи освіти» [15, с.3]. Дослідження будує на парадигмальному аналізі, методі бінарних опозицій, мережевому аналізі і історико-генетичному підході.

Поділяємо думку Ольги Василівни про те, що колективізм і колектив – це «характерні риси соціалістичних і комуністичних суспільних відносин і принципи комуністичної моралі» [15, с.2]. Дійсно саме вони були в основі радянського суспільства і використовувались як шлях реалізації теоретичних постулатів марксизму. Однак учена здійснюючи ґрунтовний аналіз виділяє не лише риси й складові характерні для радянської доби, а вбачає й перспективи розвитку колективізму, що потребує сучасних рефлексій. Дослідниця акцентує, що «колективізм – це не тільки знеособлення і деперсоналізація особистості, а й її збагачення, обмеження ізоляціоністських установок щодо особистості» [15, с.5].

У російській історико-педагогічній науці в пострадянський період було здійснено ряд дисертаційних досліджень дотичних до проблематики дитячого колективу: Ю.Дмитрієва «Воспитание коллективизма в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX в.» (2003), І.Зуєва «Теория воспитательного коллектива в отечественной педагогике 1946 – 1991 гг.» (2004), Н.Семенова «Идея соотношения индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике (конец XIX – 30 – е годы XX в.)» (2006), Г.Моргаєвська «Развитие теории коллектива в отечественной педагогике» (2008).

Так, Ю.Дмитрієвою у дисертаційному дослідженні висвітлено зміст і напрями виховання колективізму у розробників гуманістичних концепцій XIX – початку XX ст., до яких віднесла В.Вахтерева, К.Вентцеля, М.Демкова, П.Каптерєва, П.Кропоткіна, Л.Толстого, показала своєрідність та наступність їх поглядів [3].

І. Зуєва, розглядаючи теорію і практику виховного колективу, висвітлила концепцію А.Макаренка, трактуючи її як гуманістичну, схарактеризувала основні напрями розвитку теорії виховного колективу в 50-60-ті рр. (Т.Коннікова, Л.Новікова, В.Караковський, В.Сухомлинський) та 70-80-ті рр. XX ст. (В.Коротов, І.Іванов, Л.Гордін, Б.Ліхачев). З позиції історизму визначила такі можливості використання здобутків радянських педагогів у галузі виховання колективу, як от: «добровільне об'єднання дітей в колективі; спільність інтересів членів колективу; співпраця, толерантність поглядів, переконань, рівність і система взаємної відповідальності; висунення неформальних лідерів; прояв морального індивідуалізму» [5, с.13].

Н.Семеновою у докторській дисертації історично реконструйовано і концептуально представлено ґенезу ідеї співвідношення індивідуального й соціального в процесі виховання особистості. Розглянуто цей феномен в контексті соціально-педагогічної проблеми «особистість і суспільство» як різноманітність міжособистісних, групових зв'язків і відносин, як факти їхнього буття. Автором доведено, що ідея співвідношення індивідуальних й соціальних сил у вихованні особистості пройшла певний шлях від гармонізації (в період до революції 1917 року) до акценту (1917р. - до середини 20-х років) і, нарешті, - до домінування соціального над індивідуальним (з середини 20-х років до кінця 30-х років). Схвальним є те, що дисертанткою визначені пріоритетні напрями, серед яких: ставлення до самоцінності дитини як суспільної цінності, що

сприятиме ціннісному врівноваженню індивідуального та соціального, створюючи найбільш ефективні соціально-педагогічні умови для розвитку особистості взагалі й підготовки її до входження в суспільство й встановленню взаємно продуктивних відносин з ним зокрема. Характер співвідношення індивідуального й соціального в особистості дитини детермінується ступенем її активності, суб'єктності у взаємодії з факторами виховання [14].

Г.Моргаєвською у дисертаційному дослідженні «Развитие теории коллектива в отечественной педагогике» (2008) як методологічну основу використано ідею про об'єктивні напрями розвитку наукового знання про виховання, запропоновану О.Титовою, яка виділила три напрями і три предметно-проблемні галузі, що їм відповідають. У центрі уваги дослідників кожного з напрямів знаходяться різноманітні проблеми. Так, психолого-педагогічний розглядає дитину, її особистість, культурно-моральний розвиток, процеси формування соціально цінних якостей і т.д.; системологічний вивчає систему спрямованих впливів на особистісний розвиток включених до неї людей, загальну організацію зусиль педагогів, самого простору взаємодії; праксеологічний досліджує особистість педагога і його діяльність, спрямовану на забезпечення процесу розвитку особистості вихованця [9, с.42]. Відповідно до цього підходу дослідниця і побудувала дисертацію, що визначило його специфіку та неординарність, виділило з ряду існуючих.

Отже, в пострадянський період зростає науковий інтерес до кола проблем, пов'язаних із формуванням та функціонуванням дитячого колективу. Історико-педагогічні дослідження цієї групи реалізовані на якісно новому рівні й теоретико-методологічній основі.

Проведений історіографічний огляд проблеми дитячого колективу в вітчизняній педагогіці підтвердив наявність різних за формою розвідок (дисертації, книги, статті в педагогічній періодиці) та за характером дослідження (за Н.Дічек) – описові та зіставно-порівняльні. Вони в повній мірі відображають позиції радянських і пострадянських учених у сприйнятті проблеми дитячого колективу в різних освітніх парадигмах.

Висновок. Проведений проблемно-генетичний аналіз історико-педагогічних досліджень дав змогу резюмувати, що основною метою звернення радянських і пострадянських науковців до проблеми дитячого колективу в вітчизняній педагогіці було бажання досягнути внесок відомих педагогів О.Залужного, А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін. у вітчизняну педагогічну науку; оцінити феномени «колектив» і «особистість» як «складові, що формують каркасну систему навчально-виховного процесу» [15]; виробити практичні рекомендації щодо розв'язання освітніх завдань, поставлених перед освітою. Накреслені нами тенденції можуть виступати предметом подальших наукових розвідок.

Література

1. Грановская В.И. Вопросы детского коллектива в педагогическом наследии Н.К. Крупской: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Грановская Валентина Игнатьевна. – Одесса, 1967. – 23 с.
2. Денисова М.Ф. Проблема воспитания личности в советской педагогической теории 20-х – начала 30-х годов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Денисова Марина Феликсовна. – Москва, 1989. – 16 с.
3. Дмитриева Ю.П. Воспитание коллективизма в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая

- педагогіка, історія педагогіки і освіти» / Дмитрієва Юлія Павлівна. – Пятигорск, 2003. – 186 с.
4. Днепров Э.Д. Становление и развитие отечественной истории педагогики: основные этапы и тенденции // Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики: Сб. научн. тр. / Под ред. Э.Д.Днепров, О.Е.Кошелевой. – М.: Изд. АПН СССР. 1986. – С. 4 – 22.
 5. Зуева И.В. Теория воспитательного коллектива в отечественной педагогике 1946 – 1991 гг.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Зуева Ирина Викторовна. – Пятигорск, 2004. – 189 с.
 6. Красовицький М. Планета в мініатюрі / М.Красовицький // Радянська школа. – 1989. – №8. – С.42 – 46.
 7. Красовицький М. Проблема дитячого колективу в аспекті гуманізації школи / М.Красовицький // Рідна школа. – 1995. - №2-3. – С.8 – 15.
 8. Лоскутов В.А. Проблемы идейно-нравственного воспитания школьников в педагогическом наследии А.С. Макаренко и В.А.Сухомлинского: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Лоскутов В.А. – К., 1977. – 218 с.
 9. Моргаевская А.Н. Развитие теории коллектива в отечественной педагогике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Моргаевская Анна Николаевна. – Санкт-Петербург, 2008. – 159 с.
 10. Морецкий Д.Ф. Проблема формирования коллектива и коллективистической направленности личности ученика и истории советской школы в 1917 – 1931 гг. (на материале школ Карельской АССР): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 730 «Теория педагогики» / Морецкий Д.Ф. – Москва, 1970. – 23 с.
 11. Петришен О.Г. Проблема колективу у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (20 - 30 роки ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Петришен Олена Геннадіївна. – Луганськ, 2012. – 20 с.
 12. Позинкевич Р.А. Теория и практика воспитания школьного коллектива в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Позинкевич Ростислав Александрович. – К., 1980. – 214 с.
 13. Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли / под ред. А.Ю. Гордина, Л.И. Новиковой. – М.: Педагогика, 1973. – 335 с.
 14. Семёнова Н.В. Идея соотношения индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике (конец XIX века – 30-е годы XX века): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Семёнова Наталья Викторовна. – Хабаровск, 2006 – 486 с.
 15. Сухомлинська О.В. Колектив і особистість у контексті філософії освіти / О.В.Сухомлинська // Шлях освіти. – 2011. - №4. – С.2-5.

Лабунець Ю.

асистент кафедри іноземних мов та методик їх навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка; аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

УДК 37.015.31

ЗНАЧЕННЯ ТВОРІВ ДЖ. Р. Р. ТОЛКІНА У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються питання значущості творів англійського письменника-педагога Джона Рональда Руела Толкіна (1892 - 1973) у вихованні моральної особистості, в основу яких покладено ідеї гуманістичної парадигми виховання. Зроблено спробу пошуку на основі творів письменника-освітянина Дж. Р. Р. Толкіна найоптимальніших засобів одночасної підтримки інтересу особистості до авторського дискурсу творів, спрямованих на виховання моральної особистості й активізацію їх свідомого розуміння важливості комфортних відносин у соціумі та підтримки можливостей розвинути людину в людині.

Ключові слова: Джон Рональд Руел Толкін, виховання, моральна особистість, загальнолюдські цінності.

В статье рассматриваются важность использования произведений английского писателя-педагога Джона Рональда Руэла Толкина (1892 - 1973) в воспитании нравственной личности, в основу которых положены идеи гуманистической парадигмы воспитания. Сделана попытка поиска на основе произведений писателя-педагога Дж. Р. Р. Толкина оптимальных средств одновременной поддержки интереса личности к авторскому дискурсу произведений, направленных на воспитание моральной личности и активизацию их сознательного понимания важности комфортных отношений в социуме и поддержки возможностей развития человека в человеке.

Ключевые слова: Джон Рональд Руэл Толкин, воспитание, моральная личность, общечеловеческие ценности.

The significance of English writer and teacher John Ronald Reuel Tolkien`s (1892 - 1973) works in the moral personality education, which are based on the ideas of educational humanistic paradigm are discussed in the article. Author attempted the search based on the J. R. R. Tolkien`s works of the optimal means for simultaneously support of the individual`s interest to the author`s discourse works aimed at the moral personality education and the promotion of their conscious understanding of the comfortable relations importance in society and support opportunities to develop the human in man.

Keywords: John Ronald Ruel Tolkien, upbringing, moral personality, universal values.

Постановка проблеми. Одним із важливих місць у розбудові Української держави в контексті динаміки розвитку демократичних орієнтирів освітніх процесів в Україні, в умовах впливу новітніх інформаційних технологій, посилення інтелектуалізації праці стає реорганізація системи виховання, націлена на сприяння духовного зростання самовизначення українського народу через фундаменталізацію національно-культурних традицій з урахуванням прогресивних

досягнень вітчизняної і світової педагогіки. Актуальність даної теми викликана цілим рядом чинників. Це, зокрема, інтенсифікація інформації, якою має оперувати сучасна людина (що ставить перед освітянами завдання з пошуку найоптимальніших засобів одночасної підтримки інтересу особистості до авторського дискурсу творів спрямованих на виховання моральної особистості та на активізацію їх свідомого розуміння важливості комфортних відносин у соціумі); необхідність створювати умови для розкриття потенціалу моральної особистості задля подальшої успішної реалізації в житті.

Сьогодні педагогічна наука і практика націлені на пошук оптимальних і перспективних шляхів гуманізації та індивідуалізації навчально-виховного процесу, побудови виховних взаємин, спрямованих на виховання моральної особистості, яка стане успішною та корисною для суспільства. У зв'язку з цим зростає інтерес до історії освіти, зокрема ХХ століття, яка була наповнена педагогічною творчістю і продемонструвала альтернативні підходи до виховання. Серед плеяди освітян ХХ століття особливої уваги заслуговує письменник-педагог Джон Рональд Руел Толкін, оскільки його творчість, просякнута гуманістичними ідеями, мала значний вплив на виховання та становлення моральної особистості другої половини ХХ століття.

Аналіз досліджень і публікацій учених показав, що твори Дж. Р. Р. Толкіна, демонструючи систему педагогічних поглядів та маючи феноменальний успіх і виховний вплив, стали основою різноаспектних досліджень низки вчених. (О. Баженов, Л. Решетов, С. Кошелєв, О. Тихомиров), які концентрували свою увагу на інтертекстуальності, культурній поліфонічності та створеній Дж. Р. Р. Толкіним теорії моральності. З огляду на це цікавими є думки О. Лосева, який констатує значний потенційний вплив творчості Дж. Р. Р. Толкіна на моральне виховання читачів, що зумовлене втіленням власних виховних поглядів автором в оригінальній художній формі світоглядно-екзистенційної проблематики, закоріненої у глибинні сфери людського світосприймання і світовідчуття [3].

Мета статті полягає у висвітленні питання значущості творів Дж. Р. Р. Толкіна у моральному вихованні особистості, в основу яких покладено ідеї гуманістичної парадигми виховання.

Виклад матеріалу. Перед сучасною українською освітою нині стоїть завдання забезпечити такий рівень виховання моральної особистості, який би відповідав світовим вимірам і забезпечував «формування і розвиток у підростаючої особистості насамперед духовних здібностей як домінуючих і вирішальних для розвитку ціннісної системи людини» [1]. Сьогодні освітяни широко усвідомлюють відповідальність суспільства за виховання підростаючого покоління і особливий акцент робиться на виховання моральної особистості. На значущості цієї мети наголошується у чинних документах у галузі освіти, де в основу виховання моральної особистості мають бути покладені ідеї гуманістичної парадигми особистісно-орієнтованого виховання, мета якої – «не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості». Перед сучасним суспільством стоїть завдання сформувати людину конкурентоздатну, творчу, діяльну, вольову, працелюбну, з високими моральними якостями, готову відстоювати соціальну справедливість, прогрес, мир на планеті. Саме таку особистість ми називаємо моральною [2; 28].

В означеному процесі сьогодні, на жаль, використовуються далеко не всі педагогічні ресурси та засоби, зокрема літературні твори письменників, разом із

низкою дослідників [1; 2; 4; 5], для виховання моральної особистості ми бачимо значущість використання творів письменника-педагога Дж. Р. Р. Толкіна. Поліфункціональність його творів уможлиблює надання особливого відчуття позиції «суб'єкта подій» читачем, украй важливе для ефективності виховання моральної особистості.

Твори Джона Рональда Руела Толкіна та його педагогічна діяльність мають глибоке філософське підґрунтя, що знайшло відображення в його поглядах на виховання моральної особистості (відображення вічного протистояння Добра і Зла через призму комунікації героїв та дискурсу автора; акцентуація на важливості ролі «звичайної людини» в ході світових подій; виховання моральної особистості із неутилітарним сенсом життя; виховання відчуття відповідальності особистості перед наступними поколіннями та перед тими людьми, які зустрічалися на життєвому шляху особистості; пропагування загальнолюдських цінностей: справедливості, правдивості, вірності, любові до близького, сміливості, щирості, довіри, любові, самовідданості, милосердя, поваги для людей, жертвовності, скромності та терпимості (толерантності).

Дж. Р. Р. Толкін вважав, що суспільство, громада надає позитивних форм розвитку дитини в контексті виховання моральної особистості. Оскільки розглядаючи виховання моральної особистості як процес становлення людини, особистості, виховання індивідуальності громадянина суспільства. Механізмом виховного впливу на особистість є визначення виховних вимог, завдань; створення системи виховних інститутів, що дозволяють соціалізувати особистість у процесі її становлення як моральної особистості. Через призму своєї творчості, будучи непересічною особистістю Дж. Р. Р. Толкін демонструє важливість свідомого розуміння вимог суспільства, зокрема в його повісті казці «Роверандом» (англ. Roverandom), написаній у 1925 році. Сюжетом цього твору є пригоди, через які, відважно приймаючи життєві неприємності, проходить песик на ім'я Ровер (чарівник перетворює Ровера в іграшку через його неповагу, невихованість та нестриманість, і Роверу доводиться відвідати і Місяць, і дно моря, щоб знайти чарівника і попросити перетворити його назад на собаку). Цікавим є той факт, що автор написав «Роверандом» для свого сина Майкла Толкіна, щоб відвернути його від втрати улюбленої іграшки — олов'яного цуценяти, демонструючи власний спосіб виховання моральної особистості.

На початку твору ми (за сюжетом автора) знайомимося маленьким цуценятком, яке зовсім нічого не знає і зустрічає справжнього чарівника, не підозрюючи про це: «Коли старий нахилився і підняв м'яч (він в той момент подумав: а чи не перетворити його в апельсин? або в кісточку? або шматочок м'яса?), пес забурчав і сказав:

— Поклади на місце! (без «будь ласка»). Зрозуміло, чарівник, будучи чарівником, прекрасно його зрозумів і відповів у тому ж дусі:

— Ану, тихо...! (теж без «будь ласка»). І потім він поклав м'яч у кишеню — просто щоб злегка подратувати пса — і відвернувся.

Мені страшенно незручно, але я змушений сказати, що Ровер негайно вчепився йому в штани і видер з них пристойний жмут. Не виключаю, що він міг видерти жмут і з чарівника. Тому що той раптово знову обернувся, дуже розгніваний, і крикнув:

—...Забирайся! І стань іграшкою!» [2;6].

Цей незначний уривок дозволяє нам визначити погляди Дж. Р. Р. Толкіна на виховання моральної особистості, її духовного світу у процесі засвоєння відповідних цінностей культури та підпорядкуванню своїх вчинків їм.

Упродовж усього сюжету повісті-казки «Роверандом» Дж. Р. Р. Толкін час від часу знаходить можливість продемонструвати своє ставлення до забруднення навколишнього середовища та наслідків цивілізації. «Людина на вершині Сноудона була з тих, що плюють на дотримання чистоти в громадських місцях; мазут викликав у Нйорда жахливий кашель; перетворення Артаксеркса в «моральну особистість» підкреслюється тим, що він прибирає весь той «свинарник», який залишають на березі його відвідувачі.» [2; 36].

Також він демонструє ставлення не лише через авторський дискурс, але й через відчуття героїв, зокрема Роверандому («як він виявив, суша часом була місцем не менш небезпечним для собаки, ніж Місяць або океан, хоча набагато більш нудним. Автомобіль за автомобілем, повні одних і тих же людей (так думав Ровер), летіли повз нього казна-куди, обдаючи хмарами пилу і смердючого газу») [2; 54].

У поемі «Прогрес у містечку Бимбл» (опублікована в 1931 році), згідно з висновками Х. Карпентера (біографа Дж. Р. Р. Толкіна), відображені почуття автора стосовно глобальних змін. У містечку Бимбл він бачить крізь вітрину: «цигарки й жувальну гумку (загорнуті в обгортку, укладені в пачки спеціально, щоб ними можна було смітити на траві і на березі); галасливі гаражі, де похмурі люди трудяться в поті чола, гримлять і кричать, а машини гудуть, а вогні спалахують, — і так всю ніч: веселенька справа! Іноді (але рідко) крізь весь цей гамір чути вигуки хлопчаків; іноді в пізній час, коли повз не проносяться з гуркотом мотоцикли, можна почути (якщо тільки дуже захотіти), як спокійно хлюпоче біля берега море. Хлюпає про що? Про апельсинові кірки, що збилися в купу і бананові шкурки; як розмочуючи папір, вода намагається перетравити кашу з пляшок, пакетів, бляшанок, поки не прийшов новий день, з новими пляшками і бляшанками, поки ранкові автобуси, зупинившись біля дверей старенької готелі, не вивалили назовні з смородом і гуркотом, гиканням і брязкотом ще більшу кількість людей, Богзнаєзвідки а і Богзнанащо, що приїхали в містечко Бимбл, де з головою загрузла у всьому цьому вулиця що колись була прекрасною, хитається і падає разом з усіма своїми будинками» [4; 224].

Одним із дидактичних поглядів Дж. Р. Р. Толкіна на виховання моральної особистості через призму його творчості є необхідність символічного сенсу виховного впливу, що становить моральний антагонізм добра і зла, метафоричним виразом якого в творчості автора є світло і темрява, — "лежить близько до поверхні, але не прориває її". Зокрема, яскраво ця моральна основа проглядається в його романі-епопеї «Володар Перснів» та в його творі «Хоббіт» і специфікується мотивуваннями "ззовні", виступаючи як антагонізм життя і смерті, природи і машин, свободи й авторитаризму, війни і миру. Зв'язок зі світлом або мороком співвідносить кожне з цих понять з алегоричною концепцією, а укоріненість у фантастичну дійсність дає достаток мотивувань "ззовні", конкретність "часу: героїчної історії і поименованих земель".

Отже, Дж. Р. Р. Толкін у відповідності з християнськими заповідями заперечує всяке спротив задумом Бога. Так, у "Сільмарилліоні" є такий епізод, коли один Айнур, Аулі, слідуючи самим благим намірам, намагається створити гномів, яких не існувало за задумом творця. Але Аулі це не вдається — у нього виходять

своєрідні маріонетки, які "можуть жити лише цим [належить Аулі] буттям" і діяти лише за наказом тих, хто їх вчинив. Еру вказує Аулі на його прорахунок. І, хоча Аулі вже любить своє творіння, він готовий знищити їх за словом Илуватара. Тоді Еру "побачив смирення Аулі і зглянувся над ним та дарував гномам власне життя. Цей епізод підкреслює відразу кілька думок Дж. Р. Р. Толкіна: ідея безмежної доброти Бога, ідея неможливості творити що-небудь всупереч задумам Творця, ідея винагороди за відмову від усього в ім'я Бога. Головний сюжетний стрижень твору – історія про створення чарівних каменів, сільмариллов. Майстер, який створив ці камені, вклав у них священне світло, проте створював їх не в ім'я Еру, а лише для себе. Внаслідок цього камені стали здобиччю Мелькора. Зло вже прокралося в його душу, і він звалює відповідальність на Валлар (Айнур). Зло спокушує, пропонує вийти за межі своєї долі, вчинити заборонене. Ельфи йдуть із земель обітованих в Середзем'я і там терплять стільки страждань, скільки не могли й уявити. Цим поворотом сюжету Толкін хоче сказати, що ніколи не можна: є заборонений плід, навіть якщо він є дуже солодким. Отже, як бачимо, у творі "Сільмариллион" містяться глибокі роздуми про буття, про призначення людини, про природу добра і зла, ідеї самопожертви і, в той же час, помірності в прагненні досягти свою мету. Цей твір, безумовно, є цікавим з філософської, педагогічної та літературної точок зору і в ньому є своє моральне осердя. Філософські думки, представлені в "Сільмарилліоні", отримують свій розвиток в епопеї "Володар Перснів", однією з центральних ідей якої є ідея всепрощення. Будучи гуманістом до глибини душі, Дж. Р. Р. Толкін відкидає всяку думку про помсту або навіть про справедливу, але жорстоку кару. "Який жаль, що Більбо не заколов цього мерзотника, коли був такий зручний випадок!" – говорить один з героїв книги. Свою відповідь навіть на цілком виправданий гнів Дж. Р. Р. Толкін вкладає в уста Гендальфа, своєрідного голосу автора у творі: "Жалість говориш? Так адже саме жалість утримала його руку. Жалість і милосердя: без крайньої потреби вбивати не можна. І за це <...> була йому чимала нагорода. Недарма він не став поплічником зла, недарма врятувався; а все тому, що почав з жалю!". "Без крайньої потреби вбивати не можна," – каже Толкін, інакше в душу людині легше буде прорватися злу. Вбивати, навіть вбивати заради благої мети - значить надходити на руку світовому злу. В епопеї у зла є конкретне уособлення - Чорний Володар Саурон. Щоразу, йдучи на поводу у страху, злості, жадібності, герої слабшають, накликають на себе і оточуючих небачені лиха. Саурон ж на кожному кроці спокушує їх, пропонує легкий вихід із ситуації. Тим, кого він не може спокусити повністю віддатися злу, Саурон пропонує здійснити дрібне злодійство, що веде, здавалося б, до добра. Однак для Дж. Р. Р. Толкіна немає компромісів. Вчинене зло призведе до ще більшого. На злі не можна побудувати добро.

Іншою важливою ідеєю твору є ідея вирішальної ролі особи в історії. "Маленькі камінчики викликають великий обвал," – каже Дж. Р. Р. Толкін вустами своїх персонажів. Кожна дія будь-якого найнезначнішого героя може радикально змінити хід сюжету. І автору не важливо сильний герой або слабкий, розумний чи дурний, головне, щоб він залишався чесним і відданим і тоді йому це неодмінно зарахується. Обрати тернистий шлях добра – зробити правильний вибір. Це може статися в житті, як у "Володарі Перснів", а може й після смерті, як трапляється з героями "Сільмарилліона".

Одним з небагатьох досить цікавих і вартим уваги є твір "Коваль із Великого Вуттона", написаний Толкіном окремо, практично поза зв'язку з його світом, Твір

"Коваль із Великого Вуттона", написаний в 1965 році, є продуктом більш ніж зрілої діяльності письменника. Цю казку можна розглядати в різних площинах, "і як притчу про долю митця і його творіння. І як філософську параболу про спадкоємність, про істинності й фальші в мистецтві. Нарешті, як алегорію про сенс і цінності буття". "Коваль із Великого Вуттона" розповідає про взаємини двох світів: нашого і "Чарівної Країни". Звичайно, можна прийняти казку буквально, а можна спробувати усвідомити, кого ж Дж. Р. Р. Толкін мав на увазі під образом Коваля з села Великий Вуттон і що мав на увазі під "Чарівною Країною". Твори Джона Рональда Руела Толкіна глибоко просякнуті ідеями гуманізму. Однією з головних філософських завдань творів письменника-освітянина Дж. Р. Р. Толкіна є пошук відповіді на питання про сенс людського життя, яке в контексті виховання моральної особистості ставить перед особистістю питання, що треба зробити, щоб вважати, що життя прожив не даремно, залишивши після себе достойний слід.

Висновки. З огляду на викладене вище ми можемо стверджувати, що твори Джона Рональда Руела Толкіна мають велике значення у вихованні моральної особистості. Огляд ідей щодо виховних можливостей творів Дж. Р. Р. Толкіна, основних підходів до виховання моральної особистості ними, формування інтересу й поцінування книжки, прагнення пізнати її героїв засвідчує глибоке розуміння педагогом сутності та важливості цього питання.

Ми глибоко переконані, що літературно-педагогічна спадщина одного із найвизначніших освітян ХХ століття, навіть через стільки років після виходу друком його праць продовжує бути однією із найуспішніших книг світової літератури, а висловлені Дж. Р. Р. Толкіном думки, винесені з власного досвіду, сформульовані на основі глибокого осмислення своєї педагогічної роботи, не тільки не втратили своєї актуальності, а й, набуваючи нового звучання, можуть стати добрим, аргументованим, науковим підґрунтям для розв'язання численних проблем виховання моральної особистості в непростих умовах сьогодення.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У двох книгах. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 258 с.
2. Шелер М. Сутність моральної особистості / М. Шелер // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями: Хрестоматія. – К.: Ваклер. – 1996. – С. 10-30.
3. Дж. Р. Р. Толкін. Роверандом / Джон Рональд Руел Толкін – АСТ : Классическая и современная проза, 2009. – 126 с.
4. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. – М. : Мир, 1976. – 367 с.
5. Карпентер Х. Джон Р. Р. Толкін. Биография. / Х. Карпентер. – М. : Изд-во Эксмо-Пресс, 2002. – 256 с.
6. Progress in Bimble Town» (Devoted to the Mayor and Corporation) / J. R. R. Tolkien // The Oxford Magazine (Oxford). — Vol. 50. — No. 1 (October 15th, 1931). — P. 212-258.
7. Tolkien J. R. R. The Hobbit, or There and Back Again / J. R. R. Tolkien. - New York: Ballantine Books, 1965. – 310 p.
8. Tolkien J. R. R. The Lord of the Rings. The Fellowship of the Ring / J. R. R. Tolkien. – N. Y. : Ballantine Books Inc., 1965. – 527 p.
9. Tolkien J. R. R. The Lord of the Rings. The Two Towers / J. R. R. Tolkien. – N. Y. : Ballantine Books Inc., 1965. – 447 p.
10. Tolkien J. R. R. The Lord of the Rings. The Return of the King / J. R. R. Tolkien. – N. Y.: Ballantine Books Inc., 1965. – 544 p.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА**Люріна Т.**

канд. пед. наук, професор, Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

УДК 37.018.265:37.934-053.66

**ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА РОДИНИ: АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ
КУЛЬТУРИ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ**

У статті розглядаються проблеми формування моральної культури учасників педагогічного процесу. Зроблено спробу визначити критерії впливу школи на розвиток моральної культури батьків, виявити та обґрунтувати фактори і засоби педагогічного впливу на формування моральної особистості, дати уявлення про шляхи корекційної роботи в системі взаємодії учасників педагогічного процесу у площині “педагог – учень – батьки”.

Ключові слова: педагогічна культура, моральна культура батьків, сімейне виховання, критерії впливу школи на розвиток моральної культури батьків.

В статье рассматриваются проблемы формирования нравственной культуры участников педагогического процесса. Сделана попытка определить критерии влияния школы на развитие нравственной культуры родителей, выявить и обосновать факторы и средства педагогического воздействия на формирование нравственной личности, дать представление о путях коррекционной работы в системе взаимодействия участников педагогического процесса в измерении “педагог - ученик - родители”.

Ключевые слова: педагогическая культура, нравственная культура родителей, семейное воспитание, критерии влияния школы на развитие нравственной культуры родителей.

The moral culture formation problems between the partners of pedagogical process are considered in the article. The author created the attempt to define the school impact criteria on the development of parents` moral culture and substantiate factors and means of pedagogical influence on the formation of a moral person, give an idea about the ways of remedial work in the interaction partners system in the “teacher - student – parents” sphere.

Key words: pedagogical culture, parents` moral culture, family education, criteria of school influence on the parents` moral culture development.

Постановка проблеми. Необхідність активізації наукових досліджень у сфері моральної культури та морального виховання підкреслюється у Законі України “Про освіту” (1996 р.), “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” (2002 р.), Указі Президента “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян” (2002 р.), “Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки” (2013 р.), проекті “Концепції розвитку освіти України на 2015 – 2025 рр.” (2014 р.) та в інших законодавчих і нормативно-правових документах, в яких сформульовано стратегічні завдання посилення виховної функції освіти, формування моральності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що важливого значення вивчення концептуальних засад морального виховання, формування моральної культури набуло у працях філософів минулого: Аристотеля, Дж. Локка, І. Канта, Конфуція, Платона, Сенеки, Г. Сковороди, Сократа, Л. Фейєрбаха, А. Шопенгауера та ін. На різних напрямках розгортання філософсько-освітніх і науково-педагогічних розвідок встановлено значущість морального виховання, вказано на порушення гуманітарно-морального балансу в розвитку особистості, на нехтування моральними і правовими нормами, певне нігілістичне ставлення до загальнолюдських цінностей та інших культур (І. Бех, М. Боришевський, О. Сухомлинська та ін.). У вітчизняній науці питання формування моральної культури у педагогічній взаємодії сім'ї та загальноосвітньої школи висвітлено у працях Т. Алексєєнко, Т. Дем'янюк, О. Докукіної, О. Кіян, Т. Кравченко, М. Стельмаховича та ін. Узагальнення матеріалів науково-педагогічних джерел з теми дослідження свідчить про те, що проблема формування моральної культури учасників педагогічного процесу у площині "школа – родина" потребує значної уваги науковців та педагогів-практиків. Отже, організація ефективного формування моральної особистості учасників педагогічного процесу в їх взаємодії є нині одним із найважливіших завдань освіти.

Мета статті полягає у розгляді проблеми формування моральної культури учасників педагогічного процесу у площині "педагог – учень – батьки", виявленні і обґрунтуванні факторів і засобів педагогічного впливу на формування моральної особистості.

Виклад основного матеріалу. З урахуванням сучасного соціально-економічного контексту та рівня моральності суспільства одним із стратегічних завдань державної політики в галузі освіти є посилення функції школи з педагогізації батьків, в т. ч. формування в них моральної культури.

Наукові дослідження у галузі освіти (А. Вихрущ, Т. Завгородня, П. Кононенко, А. Лебедева, Н. Молодиченко, В. Оржеховська, В. Сипченко, Т. Усатенко, К. Чорна та ін.) довели, що вітчизняна педагогіка містить значний потенціал формування моральної культури як одного з основних параметрів педагогічної культури учасників педагогічного процесу у площині "педагог – учень – батьки", де розглядається сутність стратегій, концепцій і програм морального виховання з урахуванням того факту, що основою для них є національний контекст та природо- і культуровідповідність. На думку науковців-дослідників, пріоритетна "роль у встановленні та розвитку ефективної батьківсько-вчительської взаємодії належить учителю, який має необхідну фахову підготовку, володіє професійними знаннями, вміннями та навичками, виступає головною особою у педагогічному трикутнику: „учитель – учень – батьки”. Основою такої тристоронньої взаємодії є єдність вимог батьків і вчителів до зростаючої особистості, взаємоповага і довіра один до одного, відповідальність і рівноправне партнерство [3].

Сучасна практика свідчить, що, з одного боку, значна частина педагогів намагається звузити діяльність, яка стосується взаємодії з батьками учнів, а з іншого, – спостерігається активізація пошуків нових форм і методів роботи з батьками, визначення основних напрямів оновлення змісту їх педагогічної освіти з проблем сімейного виховання, спрямованої на оволодіння батьками основами педагогічної культури, яка нами розуміється як педагогічна підготовленість і зрілість батьків як вихователів, що дає реальні позитивні результати у процесі

сімейного виховання дітей. Сімейне виховання розглядаємо як синтез галузевих культур, об'єктивних соціально-економічних умов, психологічних особливостей кожного народу, що в сукупності визначають його менталітет, який характеризується оригінальністю складу інтелекту, мислення, спрямованістю розуму, як "гарант морального становлення особистості [2], Педагогічна культура батьків, основними параметрами якої є моральна культура, культура мислення, культура мовлення, комунікативна культура, дидактична культура, культура праці, культура рухів, фізична культура, естетична культура та екологічна культура реалізується в усіх видах виховної діяльності, сприяє формуванню різнобічних стосунків, спілкуванню, забезпечує самопізнання, саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення шляхом засвоєння набутого людством досвіду. і суспільного виховання

Головним критерієм вихованості дитини є її суспільна поведінка, практична діяльність у сім'ї та поза нею. Звичайно, що виховання дітей у родині не зводиться до простого засвоєння певних морально-етичних норм поведінки, їх відтворення в сім'ї, побуті, суспільних і міжособистісних відносинах. У процесі сімейного виховання в дітей виробляються навички, норми поведінки й критерії оцінки понять добра і зла, справедливого і несправедливого. Родинна педагогіка розглядає виховання дитини як певну взаємодію головним чином батьків і конкретних умов, що впливають на формування й соціальне становлення особистості. Під час виховного процесу вчитель і батьки традиційно вирішують різні педагогічні ситуації, хоча відомо: для того, щоб допомогти учневі, необхідно забезпечити єдність дій школи і сім'ї як єдиного організму з притаманним йому мікрокліматом.

Важливим моментом у розробці стратегій виховання дітей як батьками, так і вихователями має бути знання ними особистісних якостей дитини: фізичне й психічне здоров'я, стійкість нервової системи, реакції на ті чи інші види подразнень, витривалість, готовність до співпраці й взаємодії, інтереси й можливості. Для успішного здійснення виховання дитини маємо зосереджувати увагу батьків і педагогів на достовірності, об'єктивності й повноті інформації, на основі якої здійснюється виховний процес. З огляду на це в нових соціально-економічних умовах важливо поєднувати елементи наукової педагогіки і психології та родинно-національної етнопсихології та етнопедогогіки, які найкращим чином забезпечують можливості використання народних традицій, звичаїв і обрядів у підготовці батьків, вихователів психологів і педагогів до здійснення ними психолого-педагогічної функції, підвищення психолого-педагогічної та моральної культури учасників педагогічного процесу" [4, с. 210-211]. Складовими змісту педагогічної культури батьків є знання з психології, фізіології дітей, медицини, права; педагогічні знання й уміння і прийоми спілкування, програми розвитку й методики виховання; ціннісно-моральна свідомість батьків, їх розуміння своєї ролі, відповідальності у вихованні, їх педагогічні переконання. Низький рівень сформованості у батьків моральної культури, відсутність у них психолого-педагогічних знань з проблем сімейного виховання призводить до того, що останнє здійснюється наосліп, що рано чи пізно обов'язково позначиться на розвитку дитини, на рівні її вихованості. Моральна культура виявляє рівень вимогливості батьків до себе, їх самокритичність, дотримання моральних норм.

Вплив школи на розвиток моральної культури батьків буде ефективним, якщо відповідатиме таким критеріям [5]:

1. Спрямованість і адресність. Даючи конкретні поради, рекомендації, педагоги повинні знати особливості конкретних сімей. Часто батьки самі звертаються до педагогів за порадами щодо вирішення педагогічних ситуацій, подолання труднощів у вихованні дітей.

2. Оперативний зворотній зв'язок. Робота педагога з батьками має вибудовуватися на основі живого діалогу, у процесі якого з'ясовується рівень сформованості моральної культури батьків і моральної вихованості дітей, а за необхідності здійснюються корекційно-розвивальні заходи щодо підвищення рівня сформованості моральної культури учасників педагогічного процесу.

3. Індивідуалізація педагогічного впливу. Працюючи з батьками, педагог допомагає їм використовувати психолого-педагогічні знання з формування моральної особистості не як абстрактні істини, а як керівництво до практичних виховних дій, спрямованих на конкретну дитину з її особливостями, перспективами вікового й індивідуального розвитку. Успіх в організації роботи з батьками великою мірою залежить від особистості й авторитету педагога, його професійності, високих моральних, людських якостей, вміння спілкуватись з батьками, з колегами, з дітьми. Спільна діяльність батьків і педагога є найбільш складною взаємодією і має свої особливості у здійсненні психолого-педагогічної роботи з формування моральної культури учасників педагогічного процесу.

Значна роль в організації спільної роботи з батьками і педагогами у вирішенні питання щодо формування їх моральної культури належить психологу, який має проводити просвітницьку роботу з педагогами школи й адміністрацією через систему методичних занять, де їх необхідно познайомити зі стилями сімейного виховання і симптоматикою соціально-психологічних типів особистості. Потім психолог повинен провести загальні батьківські збори з батьками учнів 1-го класу, де їм розкривається картина стилів сімейного виховання, що культивуються. Далі по класах потрібно провести батьківські збори з викладом типологічних портретів, одержуваних у результаті стилів сімейного виховання, що культивуються у родині. Це, як правило, і дозволяє одержати замовлення від батьків на вивчення соціально-психологічного типу особистості учня. Після одержання результатів обстеження і запропонованої батькам корекції взаємин між ними і дитиною, як правило, в батьків виникає питання: "Якщо ми змінимо ставлення до своєї дитини, а вчитель – ні, то ефективність буде низькою в корекції поведінки дитини?" У цьому випадку можна попросити дозволу в батьків на передачу інформації про дитину вчителю з метою організації спільної роботи. Тільки з цього моменту можуть бути дотримані всі морально-етичні норми психологом і організована спільна робота з формування морально-етичної культури учасників педагогічного процесу.

Сучасні психологічні знання свідчать про величезне значення повноцінного спілкування дорослого і дитини. Тому одним з істотних аспектів психологічної освіти вчителів і батьків є ознайомлення їх зі способами правильного спілкування з дітьми. Для цього необхідна організація психологічної підтримки, створення в родині і школі сприятливого морально-психологічного клімату. З цією метою доцільним є використання рекомендованих матеріалів з практичної психології в освіті [1], які нададуть допомогу у здійсненні психологічної підтримки дитини, розвитку ефективного

стилю спілкування, визначенні та створенні психолого-педагогічних умов ведення розмови із сучасною дитиною.

Один з найважливіших засобів, здатних поліпшити взаємини між дітьми і батьками (вчителями й учнями) є психологічна підтримка.

З метою зміцнення самооцінки дитини психологічна, підтримка як засіб психологічного впливу вимагає від дорослих зосередженості на позитивних сторонах і перевагах дитини, що: допомагає дитині повірити в себе і свої здібності; допомагає дитині уникнути помилок; підтримує дитину при невдачах. Щоб навчитися підтримувати дитину, педагогам і батькам необхідно змінити звичний стиль спілкування. Підтримувати дитину - значить вірити в неї. Вербально і невербально батько повідомляє дитині, що вірить в її сили і здібності. Дитина потребує підтримки не тільки тоді, коли їй погано, але і тоді, коли їй добре. Щоб підтримати дитину, батьки і педагоги самі повинні відчувати впевненість, вони не зможуть надавати підтримку дитині доти, поки не навчаться приймати себе і не досягнуть самоповаги і впевненості. Для того, щоб надати дитині психологічну підтримку, дорослий повинен користатися тими словами, які працюють на розвиток і почуття адекватного сприйняття себе в суспільстві. Таким чином, дорослий незабаром навчиться тому, як допомогти дитині досягти впевненості в собі. За виразом одного з батьків, це подібно щепленню дитині від невдачі і нещастя. Центральну роль у розвитку впевненості дитини в собі відіграє віра батьків і педагогів у дитину. Дуже важливо подбати про те, щоб створити дитині ситуацію з гарантованим успіхом. Можливо, це потребує від дорослого деякої зміни вимог до дитини, але справа того варта.

Морально-психологічна підтримка заснована на тому, щоб допомогти учасникам педагогічного процесу відчути моральну задоволеність самоцінність, потребовість. Підтримувати можна за допомогою: *окремих слів* ("красиво", "гарно", "прекрасно", "здорово", "вперед", "продовжуй"); *висловлювань* ("Я пишаюся тобою", "Мені подобається, як ти працюєш", "Це дійсно прогрес", "Я радий твоїй допомозі", "Дякую" чи "Спасибі", "Все йде прекрасно", "Добре, вдячний тобі", "Я задоволений, що ти в цьому брав участь", "Я радий, що ти спробував це зробити, хоча все вийшло не зовсім так, як ти очікував"); *доторкань* (поплескати по плечу; доторкнутися до руки; м'яко підняти підборіддя дитини; наблизити своє обличчя до її обличчя; обійняти її); спільних дій, фізичної співучасті (сидіти, стояти поруч з дитиною; м'яко вести її; грати з нею; слухати її; їсти разом з нею); *вираз обличчя* (посмішка, підморгування, кивок, сміх).

Для створення повноцінних, задовольняючих відносин з дитиною дорослий повинен вміти ефективно спілкуватися з нею. Використовувані дорослими накази, вказівки, попередження чи моралізування не відповідають потребам дитини в довірі, ініціативі і свідомості. Чи можна дозволяти дитині виражати свої почуття? Відповідь може бути тільки позитивною. Коли дитина випробує негативні почуття стосовно себе, вона стає замкнутою, не бажає спілкуватися з іншими. Отже, у вихованні підростаючих поколінь важливим чинником має стати саме родинна педагогіка, яка еволюційним шляхом виробила оригінальні форми й методи впливу на особистість дитини. Вся система родинної педагогіки спрямована на підготовку дітей до самостійного життя, їхню адаптацію в природному й суспільному довіллі.

Висновки. Отже, від рівня сформованості моральної культури учасників педагогічного процесу залежить рівень вихованості дітей. Складовими змісту

моральної культури батьків є психолого-педагогічні знання й уміння та прийоми спілкування; ціннісно-моральна свідомість батьків, їх розуміння своєї ролі, відповідальності у вихованні, їх педагогічні переконання. Моральна культура виявляє рівень вимогливості батьків до себе, їх самокритичність, дотримання моральних норм. Основними критеріями впливу школи на розвиток моральної культури батьків є : спрямованість і адресність, оперативний зворотній зв'язок, індивідуалізація педагогічного впливу, особистісно-орієнтований підхід у вихованні.

Успіх в організації роботи з батьками великою мірою залежить від особистості й авторитету педагога, його професійності, високих моральних, людських якостей, уміння здійснювати професійну діяльність в системі взаємодії учасників педагогічного процесу у площині "педагог – учень – батьки".

Ми вважаємо, що наше дослідження сприятиме подальшим науковим розвідкам щодо практичного імплементації висловлених міркувань щодо вирішення психолого-педагогічної проблеми формування моральної культури батьків у контексті батьківсько-вчительської взаємодії.

Література

1. Андреева А. Д. Практическая психология в образовании / А. Д. Андреева. – М.: Педагогика, 1997. – 227 с.
2. Боришевський М. Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості / М. Й. Боришевський // Початкова школа. – 1995. – №; 4. – С. 4 – 9.
3. Кіян О. І. Батьківсько-вчительська взаємодія як чинник морально-духовного виховання молодших підлітків : дис. ... на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання / Ольга Іванівна Кіян ; Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2010. –196 с.
4. Люріна Т. І. Психологічні проблеми сімейного виховання 6 навч. посібник / Т. І. Люріна ; за заг. ред. К. В. Плівачук. – К. Вид-во ВМУРол "Україна", 2005. – 239 с.
5. Формування педагогічної культури батьків в сучасних умовах школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uchni.com.ua/kultura/55296/index.html>

Колган Т.

кандидат педагогічних наук, завідувач науково-методичного центру менеджменту освіти та педагогічних інновацій Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

УДК 373.5.015.31:172

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Стаття продовжує цикл публікацій автора з проблеми „Формування громадянської компетентності старшокласників у навчально-виховному процесі середньої загальноосвітньої школи”. Зокрема відображає питання теоретичного обґрунтування виховного потенціалу навчальних предметів щодо формування громадянської компетентності старшокласників. Доведено, що необхідні громадянські знання, уміння й навички старшокласники зможуть отримати у найбільш повному обсязі під час навчальних занять з предметів освітніх галузей „Мови і літератури” та „Суспільствознавство”. Визначений виховний потенціал навчальних

предметів освітніх галузей „Математика”, „Природознавство”, „Технології” та „Здоров’я і фізична культура”.

Ключові слова: громадянська освіта, громадянська компетентність, громадянськість, освітня галузь, навчальний предмет, виховний потенціал, громадянські знання, громадянські вміння, громадянські цінності, громадянськознавчий потенціал.

Колган Т.

кандидат педагогических наук, заведующая научно-методического центра менеджмента образования и педагогических инноваций Донецкого областного института последипломного педагогического образования
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ ОТНОСИТЕЛЬНО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья продолжает цикл публикаций автора по проблеме „Формирование гражданской компетентности старшеклассников в учебно-воспитательном процессе средней общеобразовательной школы”. В частности отображает вопрос теоретического обоснования воспитательного потенциала учебных предметов относительно формирования гражданской компетентности старшеклассников. Доказано, что необходимые гражданские знания, умения и навыки старшеклассники смогут получить в наиболее полном объеме во время учебных занятий по предметам образовательных отраслей „Языки и литературы” и „Обществознание”. Определен воспитательный потенциал учебных предметов образовательных отраслей „Математика”, „Природоведение”, „Технологии” и „Здоровье и физическая культура”.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданская компетентность, гражданственность, образовательная отрасль, учебный предмет, воспитательный потенциал, гражданские знания, гражданские умения, гражданские ценности, гражданствоведческий потенциал.

Kolgan T.

Ph. D., the Head of the Scientific and methodological center of management education and pedagogical innovations Donetsk Regional Institute of Postgraduate Education

EDUCATIONAL POTENTIAL OF SUBJECTS REGARDING THE FORMATION OF THE CIVIL COMPETENCE OF SENIOR PUPILS IN EDUCATIONAL PROCESS OF SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL

This article continues a series of publications of the author about the problem “Foster civic competence of senior pupils in educational process of secondary school”. In particular it shows a theoretical question about the validity of the educational potential of subjects concerning the formation of the civil competence of senior pupils. It proved that the necessary civic knowledge and skills seniors will receive more fully during training sessions on the subjects of education sectors such as “Languages and literatures” and “Social science”. The educational potential was designed in other subjects of educational sectors. Among them are “Mathematics”, “Nature study”, “Technologies” and “Health and Physical Education”.

Key words: *Civil education, Civic competence, civicism, educational sector, educational subject, educational potential, civic knowledge, civic skills, civic values, civic potential.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Освіта України утверджує національну ідею, сприяє загальноєвропейській та національній самоідентифікації, оволодінню цінностями світової та української культур, загальнолюдськими надбаннями тощо. Оскільки, громадянське виховання є одним із найголовніших пріоритетів, органічною складовою освіти, то перед школою як соціальним інститутом постало завдання – виховати громадянина, найвищою чеснотою якого була б любов до Батьківщини, до свого народу.

Реалізація цього завдання можлива лише через формування громадянської компетентності старшокласників, що базується на громадянській освіті та громадянському вихованні.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчує, що процес громадянської освіти молоді широко й різнобічно обґрунтовано в теорії і практиці.

Найбільш повно та детально окремі аспекти громадянського виховання в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи обґрунтовано в дисертаціях таких педагогів, як: О. Бажановська, Л. Бойко, П. Вербицька, Н. Дерев'янка, С. Діба, В. Дубровський, Ю. Завалевська, У. Кецик, Л. Момотюк, Н. Нікітіна, Ю. Пелех, Р. Петронговський, Л. Рехтета, М. Шимановський, І. Шоробура та інші.

Формування цілей статті (постановка завдання). Вважаємо за доцільне зазначити, що за останні роки суттєво збільшилась кількість дисертацій на тему громадянського виховання, які акцентують увагу на розвитку духовно-моральної сфери особистості, в основі якої лежить феномен громадянськості.

Але наукових праць, які б розкривали питання формування саме громадянської компетентності старшокласників засобами навчальних предметів, на нашу думку, недостатньо.

Отже, метою нашої статті є спроба показати виховний потенціал навчальних предметів щодо формування громадянської компетентності старшокласників у навчально-виховному процесі середньої загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з рекомендаціями Міністерства освіти і науки України, національно-патріотичне виховання має наскрізь пронизувати весь навчально-виховний процес. Формування справжнього громадянина, має бути головною метою під час вивчення мови та літератури, історії та географії, фізичної культури та основ здоров'я тощо.

Потенціал навчальних предметів, продуктивних методів та технологій навчання, комунікацій між учнями, учнями та вчителями в цьому процесі є дуже високим і реалізація його безпосередньо впливає на досягнення такого результату як громадянська компетентність.

При цьому громадянська компетентність як ключова визначається для кожного навчального предмета й розвивається впродовж усього терміну його вивчення, має наскрізний характер, ґрунтується на основі міжпредметного підходу, матеріалі шкільних програм та навчальних планів. Як сукупність освітніх елементів, громадянську компетентність „можна набувати під час засвоєння не одного предмета, а тільки декількох або всіх одночасно (тобто

використовуючи всі навчальні можливості, пропоновані формальною й неформальною освітою) [7, с. 155].

Пропонуємо наше бачення потенційних можливостей навчальних предметів у формуванні громадянської компетентності старшокласників на прикладі реалізації проблеми щодо затвердження визнання й захисту прав людини на основі міжпредметного підходу [6, с. 149].

На нашу думку, громадянознавчий потенціал змістової лінії навчальних предметів може бути представлений у такий спосіб:

I. освітня галузь „Мови і літератури”:

– основи публічного мовлення, ділові папери, процес виникнення мови, головні етапи її розвитку, які регулюють стосунки між поколіннями, людьми, націями, сприяють естетичному й морально-етичному розвитку; види мовленнєвої діяльності; роль мови у формуванні особистості; відомості про традиції, звичаї, цінності, ідеали, суспільно-політичні реалії, характерні для народу, мова якого вивчається; культура мови й мовлення;

– відомості про літературу як скарбницю культури народу, історії країни, народних традицій, звичаїв, обрядів, національної самосвідомості, конкретно-історичних та загальнолюдських цінностей; взаємозв'язок національної та світової культури; суспільно-політичні умови розвитку літератури; позитивний приклад життя і творчості як вітчизняних, так і зарубіжних письменників; неповторність і багатство внутрішнього світу людини, культури мовлення та поведінки; найважливіші світоглядні етичні, естетичні та інші поняття, ідеї, відомості, пов'язані з національною та світовою культурою.

II. Освітня галузь „Суспільствознавство”:

– основні етапи розвитку суспільства; історичні процеси, події, їх наслідки; видатні історичні особистості; основи держави і права; Конституція України; структура та роль органів та інструментів української державної влади, політичних рухів, партій, громадянських об'єднань і організацій в житті країни; сутність громадянського суспільства, його функціонування, принципів і цінностей; права, свободи, обов'язки людини – громадянина України; політична культура; героїчні і трагічні сторінки історії народу, його історичне минуле й сучасність, вклад у розвиток світової цивілізації.

III. Освітня галузь „Математика”:

– уявлення про математику як невід'ємну складову загальнолюдської культури; позитивний приклад життя видатних учених; рівень математичної культури; здатність застосовувати логіку.

IV. Освітня галузь „Природознавство”:

– усвідомлення життя як вищої цінності людства; параметри нормальних умов життя; стан природного середовища та методи його очищення; мотивація здорового способу життя; екологічна культура;

– соціально-економічні, суспільно-політичні події у державі і світі; норми поведінки щодо географічного середовища; природні багатства країни; енергетичні ресурси; провідні галузі господарства країни; транспорт; промислові та культурні центри; раціональне користування природними ресурсами; глобальні проблеми людства, шляхи їх розв'язання; релігія як явище культури; проблеми занятості й безробіття;

– роль держави в ринковій економіці; основні мікропоказники України, регіону, міста; місце економіки України у світовому господарстві, джерела

економічної інформації; правові засади ринкової економіки; економічна стратегія України, економічна культура.

V. Освітня галузь „Технології”:

– відомості про основи інформатики, інформаційних технологій та моделей; комп'ютер як засіб навчання, пізнання, самовдосконалення і творчості; знання принципів функціонування комп'ютера; мова програмування; інформаційна технологія; можливості Інтернету;

– інформація про професії; закономірності проектної, технологічної, побутової діяльності, основи сучасних технологій, виробничих процесів; знаряддя праці; умови здійснення технологічної діяльності; екологічні наслідки діяльності; технічний прогрес, його вплив на соціальний розвиток.

VI. Освітня галузь „Здоров'я і фізична культура”

– принципи та норми здорового способу життя; фізичне здоров'я людини; соціальне здоров'я людини; фізична культура людини; фізичне самовдосконалення людини; санітарно-гігієнічні норми; підготовка до захисту Вітчизни та вибору професії; оздоровчі системи вітчизняної та зарубіжної культур; система цивільного захисту; нормативно-правова база щодо охорони здоров'я людини [2].

Як зазначається в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (проект) від 17 серпня 2000р., „особлива роль тут належить предметам соціально-гуманітарного циклу, а саме: історії, географії, природознавству, суспільствознавству, літературі, як українській, так і світовій. До них долучаються й предмети художньо-естетичного циклу, а також ті, що входять до шкільного компонента освіти” [4].

Предмети суспільно-гуманітарного циклу формують базовий комплекс громадянських умінь, навичок і ставлень, систему демократичних пріоритетів і цінностей особистості. Важливу роль у розвитку громадянських якостей та умінь особистості під час навчання відіграють також негуманітарні предмети, „які розкривають цілісність світу, взаємозв'язок людини з природою, відповідальність за збереження екології та життя на планеті, сприяють розвиткові критичного мислення та аналізу” [5, с.5].

Предмети художньо-естетичного циклу сприяють формуванню в учнів системи естетичних цінностей як інтегральної основи світогляду, розвивають мистецькі вміння та компетентності, здатність до творчої самореалізації, духовного самовдосконалення, здорового способу життя, свідомого вибору професії, готовність до цивільного захисту й захисту Вітчизни.

Зазначимо, що базові загальноосвітні предмети як суспільно-гуманітарного, так і природничо-математичного та художньо-естетичного циклів є обов'язковими в усіх профілях і для всіх учнів. Вони становлять інваріантну частину змісту середньої освіти. На матеріалі навчальних предметів із запропонованих груп одночасно відбувається духовно-моральне виховання, виховання здорового способу життя та виховання культури праці особистості.

Отже, враховуючи результати наукових досліджень, власний двадцятирічний педагогічний досвід, ми вважаємо, формування громадянських рис особистості школяра засобами навчальних предметів має ґрунтуватися на такій основі як громадянська спрямованість предметного навчання, вибіркового характеру формування громадянських якостей, орієнтація на результат. Успіх же формування громадянської компетентності засобами різних навчальних

предметів, насамперед, залежить від комплексу заходів, спрямованих на виховання свідомого громадянина і патріота своєї країни. До них належать: визначення громадянознавчого потенціалу навчальних предметів; використання громадянознавчих елементів на всіх предметах без винятку впродовж всього курсу навчання; об'єднання громадянознавчих елементів в єдину систему знань; єдність громадянської свідомості і громадянських ідей і вчинків учнів; громадянська цілеспрямованість дій учителів різних предметів; залежність результативності виховання громадянськості від рівня поєднання потенційних можливостей навчальних предметів; встановлення міжпредметних зв'язків та інтеграція [3, с. 133–148].

Висновки. Зауважимо, що навчально-виховний процес реалізує свої ідеї гуманізації освіти, коли будь-яка навчальна дисципліна розглядається як засіб, за допомогою якого поряд із відповідними знаннями, уміннями та навичками формуються ще й продуктивні здатності, необхідні учню як творчій особистості незалежної держави.

Організація виховної роботи на основі предметів навчального циклу створює позитивний мікроклімат між учителем та учнями, між самими учнями, сприяє розвитку таких якостей як чуйність, людяність, толерантність, відповідальність, небайдужість. Саме ці якості необхідні молоді, яка будує громадянське суспільство, набуває громадянського досвіду; знання щодо громадянських цінностей; уміння жити в умовах громадянського суспільства; навички громадянської поведінки.

Література

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс,– 1958.– 349 с.
2. 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>.
3. Ігнатенко П.Р. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: / П.Р. Ігнатенко, В.А. Поплужний, Н.І. Косарева, Л.В. Крицька: [навчально-методичний посібник]. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997.– 252с.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2000 .– 9 серпня. – № 32. – С. 5–21.
5. Концепція громадянської освіти в школах України // Управління освітою. – 2005.– № 12 (108). – С. 1–6.
6. Права человека в современном мире [пособие для учителей и студентов / ответств. ред. Рагозин Н.П.] – Донецк, 1995. – 292 с.]
7. Рацул А.Б. Формування громадянської компетентності як інтегрованої якості особистості майбутнього вчителя / А.Б. Рацул, О.А. Рацул // Вісник Черкаського університету. – Випуск 166.– Ч. – 2009.– С. 154–159.

Панасенко Е.

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

Капустіна Н.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та
інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу “Донбаський
державний педагогічний університет”,

Колюбаєва І.

магістрант дефектологічного факультету Державного вищого навчального
закладу “Донбаський державний педагогічний університет”,

УДК 376 – 056.36:376.016:81.161.2

**ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО ПИСЬМОВОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ
КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ**

У статті проаналізовано проблему зв'язного мовлення учнів старших класів допоміжної школи. Розкрито погляди науковців на сутність розроблення основ навчання розвитку усного та письмового мовлення в допоміжній школі. Представлено складові проблеми зв'язного мовлення учнів старших класів допоміжної школи та схарактеризовано їх зміст. Підкреслено важливість розвитку і формування навичок зв'язного мовлення у розумово відсталих учнів. Здійснено пошук оптимальних методів, що сприяють реалізації можливостей мовного розвитку дітей.

Ключові слова: усне мовлення, письмове мовлення, письмові перекази, зв'язне мовлення, аналіз сприйняття.

Панасенко Э.

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

Капустина Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий коррекционного
и инклюзивного образования Государственного высшего учебного заведения
“Донбасский государственный педагогический университет”,

Колюбаева И.

магистрант дефектологического факультета Государственного высшего
учебного заведения “Донбасский государственный педагогический
университет”

**ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ
КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В статье проанализирована проблема связной речи учащихся старших классов вспомогательной школы. Раскрыты взгляды ученых на сущность основ обучения устной и письменной речи во вспомогательной школе. Представлены составляющие связной речи учащихся старших классов вспомогательной школы и охарактеризовано их содержание. Подчеркнута важность развития и формирования навыков связной речи у умственно

отсталых учащихся. Осуществлен поиск оптимальных методов, способствующих реализации возможностей речевого развития детей.

Ключевые слова: устная речь, письменная речь, письменные пересказы, связная речь, анализ восприятия.

Panasenko E.

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

Kapustina N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Correctional and Inclusive Education Technology Chair of State Higher Educational Institution „Donbass State Pedagogical University”

Kolyubaeva I.

Master Student of Defectological Faculty of State Higher Educational Institution „Donbass State Pedagogical University”

FEATURES OF COHERENT WRITTEN SPEECH OF PUPILS OF THE SENIOR CLASSES OF AUXILIARY SCHOOL

The article deals with the problem of coherent speech of pupils of the senior classes of auxiliary school. Scientists' views on the essence of the basics of speech and writing learning in the auxiliary school are disclosed. The components of coherent speech of pupils of the senior classes of auxiliary school are presented and their contents are characterized. The importance of development and formation of coherent speech skills of mentally retarded students are stressed, search for best practices, that contribute to the implementation of possibilities of the speech development of children.

Keywords: *speaking, writing, written retellings, connected speech, perception analysis.*

Постановка проблеми. Формування навичок зв'язного висловлювання думок – одна з найважливіших задач навчання рідній мові в допоміжній школі. Це зумовлено виключною роллю, яку відіграє мова в житті людини. Саме мова виступає базисом соціального буття. Вона залучає дитину в систему взаємовідносин між людьми, до пізнання різноманітної оточуючої дійсності. Найкращими каналами оволодіння скарбами мови є мовна діяльність. Її найскладнішою формою, особливо для дітей з недоліками пізнавальної діяльності, є зв'язне письмове мовлення.

Навчання розумово відсталих дітей зв'язному письмовому мовленню є однією з найбільш актуальних проблем сучасної допоміжної школи. Особливу значущість нині набуває вирішення цієї проблеми при навчанні дітей з особливими потребами вмінню зв'язано і послідовно висловлювати свої думки в усній і письмовій формі.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні і методичні основи розроблення проблеми формування у розумово відсталих учнів уміння послідовно і складно висловлювати свої думки, користуючись усною і письмовою мовою, представлені у наукових доробках дефектологів: Н. Бебешіної, Л. Вавіної, М. Гнезділова, Р. Луцкіної, В. Петрової, В. Свириденкова та ін. Відомі учені (В. Василевська, Є. Гордієнко, Г. Дульнев, Л. Занков та ін.) приділяли увагу аналізу сприйняття і переказу тексту розумово відсталими школярами. Дослідники Р. Луцкіна, В. Петрова у своїх працях розробляли методичну систему роботи над переказом у допоміжній школі.

Мета статті. Проаналізувати теоретичний доробок сучасних вітчизняних науковців-дефектологів щодо проблеми зв'язного письмового мовлення старшокласників допоміжної школи.

Виклад основного матеріалу. Навчання розумово відсталих старшокласників зв'язному письмовому мовленню є однією з найбільш актуальних проблем сучасної допоміжної школи в Україні. Особливу значущість нині набуває вирішення цієї проблеми під час навчання учнів вмінню зв'язано і послідовно висловлювати свої думки в усній і письмовій формі. Оволодіння письмовим мовленням сприяє удосконаленню розумових процесів, формуванню позитивних особистісних якостей, а також націлено на подальшу соціально-трудова адаптацію старшокласників з особливими потребами.

Основними видами роботи з розвитку зв'язного письмового мовлення старшокласників допоміжної школи є перекази та твори. Вони допомагають розвивати в учнів логічне мислення, усвідомлено сприймати світ, виділяти із загального часткове, синтезувати явища, порівнювати, висловлювати судження тощо. Робота над переказом дисциплінує мову таких дітей, сприяє підвищенню культури мовлення, активізує опосередковану увагу, дає певний напрямок для розвитку мовної діяльності.

Формування письмового мовлення є одним з важливих компонентів загального розвитку розумово відсталих дітей. Письмова форма мовлення, так само як і усна, є важливим засобом комунікації. Це складна психічна діяльність, розвиток якої здійснюється з опорою на усне мовлення і являє собою значно ширше поняття, ніж простий переклад звуків у графічні знаки.

Відзначаючи особливості письмового мовлення, видатний психолог Л. Виготський указував на те, що ця форма є більш абстрактною порівняно з усною. Вона протікає без співрозмовника, позбавлена інтонаційної оформленості й таких екстралінгвістичних факторів, як міміка, жест, спільність ситуації, тобто тих засобів, що виконують роль додаткових стимулів до мовлення [1].

Письмове мовлення відрізняється також більшою усвідомленістю й регламентованістю, оскільки припускає володіння спеціальною графічною системою засобів для кодування звукових комплексів, наявністю уміння ділити суцільний мовний потік на самостійні мовні одиниці, правильно фіксувати їх на аркуші паперу. Не випадково ця форма мовлення розвивається в дітей лише в процесі шкільного навчання.

Багатоаспектність завдань, що варто розв'язати в процесі письмового мовлення (обмірковувати зміст, підібрати потрібні слова, спроектувати певну послідовність викладення, правильно побудувати речення, зв'язувати їх у єдине ціле, орфографічно правильно писати слова та ін.), створює труднощі в роботі з розумово відсталими старшокласниками. Ці труднощі збільшуються через недостатній розвиток навичок самоконтролю, що заважає школярам здійснювати перевірку лексико-граматичних, орфографічних і стилістичних помилок.

Науковець М. Гнезділов глибоко й всебічно проаналізував специфічні особливості формування й розвитку мовлення розумово відсталих дітей. Дослідник вказав на взаємозв'язок усного та письмового мовлення. Вчений представив складні й своєрідні зв'язки, що виникають між усним і письмовим мовленням у процесі мовного розвитку розумово відсталих дітей. М. Гнезділов

підкреслив, що причини, які утруднюють процес оволодіння учнями письмовим мовленням, викликані загальним недорозвиненням мовлення й своєрідністю їхньої розумової діяльності (інертність процесів вищої нервової діяльності, аномальний розвиток емоційно-вольової сфери, невміння самостійно організувати діяльність та ін.)[2].

Ці недоліки логічного мислення розумово відсталих дітей, повільний темп засвоєння нового матеріалу, специфіка мовного розвитку значно утруднюють формування зв'язного письмового мовлення. Крім того, порушення внутрішнього мовлення у старшокласників з такими вадами робить більш складною підготовчу роботу над уявним планом висловлювання, формулюванням речень “про себе”.

У розвитку зв'язного письмового мовлення розумово відсталих старшокласників важливу роль відграють усні й письмові перекази текстів, що є одним з видів мовної діяльності учнів. Перекази таких дітей відрізняються глибокою своєрідністю: відсутністю логічних зв'язків, пропусками суттєвого, привнесенням відсутніх у тексті деталей, стереотипними повторами, неправильною побудовою речень тощо [2; 4].

Дослідник М. Феофанов зазначав, що при передачі змісту матеріалу школярі роблять значну перебудову як змісту, так і мовних форм оригіналу. При цьому зміст збіднюється, спрощуються мовні форми тексту, який сприймається. Розумово відсталі учні заміняють слова тексту такими, які часто зустрічаються в їх повсякденному мовленні.

Учений М. Гнезділов підкреслював, що перекази учнів допоміжної школи представляють “безформну масу правильно сприйнятих фактів, зовсім безглузвих вигадок і буквальних частин з тексту” [2].

Всі дослідники зазначали бідність словникового запасу розумово відсталих старшокласників, який проявляється в тому, що учні не знали назв багатьох знайомих предметів, слів, які мають узагальнене значення. Рідко зустрічалися в мові таких дітей слова з абстрактним значенням. Їх мова відзначалася маленьким запасом прикметників, префіксальних дієслів, прислівників, прийменників тощо.

У граматичній структурі мови учнів допоміжної школи також відзначається ряд особливостей. Спеціальні дослідження Є. Гордієнко показали, що розумово відсталі школярі зазвичай вживають примітивно побудовані речення. Прості речення, що зустрічаються в мовленні школярів, складаються з меншої кількості слів, ніж прості речення у дітей, які нормально розвиваються. Часто ці речення неповні, неточні, у них порушується узгодження слів, їх порядок. Характер побудови речень свідчить про те, що старшокласники допоміжної школи спрощено відображають зв'язки й відносини, які існують між предметами і явищами навколишнього світу. Учні рідко говорять про властивості й якості предметів, мало характеризують їх дії, не відображають тимчасових, цільових та інших відносин. У мовленні таких школярів спостерігається стереотипне використання слів, словосполучень, речень тощо. Не володіючи навичками побудови речення, розумово відсталі старшокласники не можуть переходити до зв'язного викладу думок. Їхня мовна активність слабка й швидко вичерпується [3].

Письмовий переказ за сюжетними малюнками, які зображають явища природи й різні випадки з дитячого життя, показує, що не всі учні можуть правильно написати про те, що вони побачили на малюнку. Деякі школярі

пишуть твір, зовсім не пов'язаний з малюнком. Багато хто з них не розуміє, про що варто писати. У них відзначається порушення послідовності, логічності, випадкові асоціації, які уводять від основного змісту.

Особливості переказу за серією малюнків учнів сьомих-восьмих класів допоміжної школи дослідила Р. Луцкіна. Аналізуючи роботи учнів, учена встановила, що серед розумово відсталих школярів є діти, твори яких були короткими, фрагментарними. У деяких роботах був відсутній заголовок, пропущені суттєві моменти, відзначалися неадекватні привнесення. У письмових роботах дослідниця виявила велику кількість логічних, лексичних, орфографічних, пунктуаційних помилок. Автор вважає, що недоліки у переказах школярів обумовлені не тільки низьким рівнем розвитку психічних процесів, але й їх відволіканнями, що спостерігалися при сприйнятті тексту. Крім того, дослідниця зазначила, що низька якість письмових переказів залежить не тільки від особливостей розумово відсталих учнів, але й від недосконалості методики викладання.

Багато дефектологів, аналізуючи як учні допоміжної школи сприймають і переказують тексти, зазначали, що глибина й точність розуміння прочитаного залежать від рівня розвитку, багатства життєвого досвіду й індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами. Інертність основних нервових процесів перешкоджає активному використанню наявних знань [4].

Нерозчленовані, спрощені уявлення учнів допоміжної школи, що актуалізуються в роботі, не завжди полегшують розуміння прослуханого, прочитаного. У зв'язку з цим розумово відсталі діти часто виділяють із тексту лише окремі фрагменти, причому опущеними й зміненими нерідко виявляються найбільш важливі частини, що несуть основне смислове навантаження. Читаючи текст, учні не можуть установити в ньому систему смислових зв'язків. У результаті прочитаний матеріал втрачає свою цілісність і закінченість. Його зміст залишається нерозкритим.

Отже, як показують дослідження багатьох науковців, методистів, розумово відсталі учні мають певні потенційні можливості й поступово можуть опанувати письмове мовлення. Для реалізації цих можливостей необхідно, щоб з учнями систематично проводилася спеціальна робота, спрямована на корекцію їх недоліків і розвиток пізнавальної діяльності.

Висновок. Розвиток зв'язного письмового мовлення було и залишається одним з найбільш актуальних питань при навчанні учнів спеціальної школи. Для того, щоб користуватись зв'язним письмовим мовленням учневі необхідно володіти не тільки навичками письма, але й умінням повно, узагальнено і диференційовано, в логічній послідовності передавати зміст прослуханого або прочитаного тексту. Тому при оволодінні зв'язним письмовим мовленням розумово відсталі школярі, навіть старших класів, стикаються з багатьма труднощами.

Література

1. *Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.*
2. *Гнездилов М. Р. Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Р. Гнездилов. – М. : Просвещение, 1965. – 254 с.*
3. *Гордиенко Е. А. Научно-педагогические основы обучения аномальных школьников связной речи / Е. А. Гордиенко. – Ташкент, 1985. – 87 с.*
4. *Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 200 с.*

Плюхіна Н.

*викладач кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

УДК 373.3.02

ДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано роль дидактичних засобів у формуванні вміння вчитися. Розглядаються такі засоби як слово, підручник, комп'ютер, особливості їх застосування при формуванні вміння вчитися. Розкривається значення кожного засобу у формуванні вміння вчитися.

Ключові слова: *вміння вчитися, навчальна діяльність, молодші школярі, дидактичний засіб.*

Плюхина Н.

преподаватель кафедры педагогики Государственного высшего учебного заведения «Донбасского государственного педагогического университета»

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обосновывается роль дидактических средств в формировании умения учиться у младших школьников. Рассматриваются различные дидактические средства, такие как слово, учебник, компьютер.

Ключевые слова: *умение учиться, учебная деятельность, младшие школьники, дидактические средства.*

Plukhina N.

*lecturer of the Department of Pedagogy of the State Higher Educational Institution
“Donbass State Pedagogical University”.*

TEACHING TOOLS AS A CONDITION FORMATION OF INFORMATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLBOYS

The article deals with the role of the didactic means in the forming of the skill of studying at the primary school pupils. The various didactic means as award, a text book, a computer are examined.

Key words: *skill of studying, educational activity, primary school pupils, didactic means.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. До змін, що відбуваються в усіх галузях суспільного життя нашої країни, висувають нові, більш високі, вимоги до випускників сучасної школи. Це повинна бути високоосвічена людина, здатна творчо розв'язувати життєві проблеми, самостійно навчатися впродовж усього життя. Через погляд на особистість майбутнього випускника в освіті здійснюються сучасні реформи. Їх головна мета і завдання спрямовані на створення умов для здобуття кожним учнем якісної освіти та підготовки його до самоосвіти. Для цього в навчальний процес впроваджуються новітні технології: комунікативні, інформаційні, особистіснозорієнтовні тощо.

Школярі не тільки засвоюють необхідну інформацію, але й оволодівають умінням здобувати її самостійно, тобто навчаються вчитися. Вміння вчитися перетворює учня у суб'єкт навчальної діяльності, робить його незалежним від інших: учителя, батьків, однокласників. Це також мінімізує такі негативні явища,

як небажання окремих учнів учитися, їх безвідповідальне ставлення до вміння, низька успішність, недостатній інтелектуальний розвиток. Особливої актуальності згадана проблема набуває в початковій школі. Цей період є сензитивним для формування таких новоутворень, як навчальна діяльність, аналіз, планування, рефлексія, теоретичне мислення, а також уміння вчитися.

Мета статті: розкрити роль дидактичних засобів у формуванні вміння вчитися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання вмінню вчитися активно досліджувалася в 70-90-х роках ХХ століття. Психологічна основа її вивчається у зв'язку з розробкою проблеми розвивального навчання Д. Богоявленським, П. Гальперіним, О. Дусавицьким, Л. Занковим, Г. Костюком, О. Леонтьєвим, Н. Менчинською, С. Максименко, В. Рєпкіним, Н. Тализіною, Д. Ельконіним. У різних аспектах цю проблему досліджують дидакти. У загально-дидактичному – Ю. Бабанський, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Лернер, М. Скаткін, О. Савченко, В. Сухомлинський. У контексті розвитку розумової діяльності учнів, їх активності В. Євдокимов, Н. Коваль, Б. Коротяєв, В. Лозова, В. Паламарчук. Класифікації навчальних умінь присвячені праці Л. Баженової, І. Лернера, Н. Лошкарьової, А. Усової. Процес формування вміння вчитися молодших школярів знайшов відображення в дисертаційних дослідженнях Я. Кодлюк, Н. Ляшової, М. Оліяр, Л. Титаренко, З. Файчак.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-яка діяльність, в тому числі і навчальна, має свою мету, об'єкт, суб'єкт, засоби, результат. У педагогічних науках поняття, «засіб» має широке значення. До його складу входять: підручник, слово вчителя, наочні посібники, аудіовізуальні засоби, комп'ютер, методи та форми навчання.

Всі засоби, спрямовані на навчання вмінню вчитися, можна розподілити на три групи: джерела знань; методи та прийоми; форми організації навчальної діяльності. До першої слід віднести: слово вчителя, підручник, наочність, гру. До другої: бесіда, діалог, самостійна робота, створення проблемних ситуацій, вправи, система пізнавальних завдань. До третьої: колективна, групова, індивідуальна робота. Ця класифікація дозволяє цілеспрямовано використовувати дидактичні засоби, організовуючи навчальну діяльність.

У дидактиці недостатньо вивчені функції окремих засобів у процесі формування вміння вчитися у молодших школярів. Ми зробили спробу розв'язати це питання. Визначаючи місце та роль дидактичного засобу в процесі формування вміння вчитися, ми виходили з того, що по-перше, вміння – це комплекс знань, прийомів, навичок, елементів досвіду. Воно включає знання основ дії, способу її виконання, зміст, послідовність, досвід виконання дій, що входять до складу вміння, елементи творчого підходу (вирішення проблеми, знаходження нестандартних підходів). Тому один засіб не може забезпечити формування вміння як комплексної дії. Потрібна система, де кожен засіб має своє місце та виконує певні функції.

Важливим засобом навчання та виховання школярів, особливо молодшого віку, є слово вчителя. На його роль вказують всі педагоги, починаючи з Я. Коменського, який зазначав: «При проведенні уроку велике значення має вчитель. Книга – це німі вчителі. Тільки після пояснення вчителя матеріал «оживає» та глибоко зберігається в душі учня». Діти молодшого віку мають недостатній запас знань, умінь для того, щоб самостійно вчитися. Тому функції слова вчителя в

початковій школі вельми різноманітні. За його допомогою повідомляються нові знання, доводиться необхідність засвоєння нового способу дії, розкривається його склад, залучаються діти до сумісної роботи. При цьому слово поєднується з іншими засобами: наочною грою, змістом підручника.

Досвід автора та проведена робота показали, що функція слова вчителя залежить від етапу засвоєння способу діяльності. При його застосуванні та сприйнятті учнями за допомогою слова вчитель розкриває склад дій, які потрібно засвоїти, їх послідовність. У цьому випадку застосовується пояснення або бесіда. Інколи за допомогою слова вчитель створює проблемну ситуацію та залучає дітей до її аналізу, визначення невідомого, формулювання навчального завдання.

На етапі усвідомлення дій слово допомагає зрозуміти новий спосіб діяльності. Ефективними є евристична бесіда, проблемно-пошуковий діалог. Слово вчителя спрямовує розумову діяльність школярів на пошук потрібного способу розв'язання поставленого завдання, стимулюючи пізнавальну діяльність кожної дитини.

На етапі закріплення системи дій, з яких складається формуюче вміння, слово використовується для надання допомоги, підтримки тим учням, які її потребують. Форма та ступінь допомоги залежать від рівня знань, умінь, можливостей, індивідуальних особливостей учня. Допомога може проявлятися у вигляді вказівки на помилку, в навідних питаннях, рекомендаціях щось змінити, але не повинна бути прямою підказкою. Її ефективність залежить від майстерності вчителя, його ставлення до учня, яке виражається в тоні, інтонації. З цього приводу Ш. Амонашвілі писав, що не можна говорити про допомогу, якщо педагог, бачачи труднощі учня, задає додаткове питання та одночасно голосом або словесно виявляє незадоволення його недогадливістю, відсталістю, незнанням. Така допомога не буде активізувати, розвивати можливості дитини. Вчитель допомагає в тому випадку, коли співчуває, стимулює, вселяє впевненість, доставляє учню радість навчання.

Велика роль слова вчителя на завершальному етапі формування, коли воно виступає в ролі оцінки праці дитини. В. Сухомлинський писав, що слово вчителя вселяє в душу дитини віру в свої сили, забезпечує радість успіху.

Функція слова залежить від методу, в якому воно застосовується. Так, в бесіді вчитель за допомогою слова керує діяльністю учнів. При цьому мають значення його голос, тон, міміка. Учень за інтонацією голосу вчителя визначає складність питання, можливість його розв'язання. «Монотонність зробить дітей сонливими, знищить у них бадьорість, силу, холодне, нічого не виявляюче обличчя вчителя не надихає дітей, не прилучає до занять, не розсіє їх сумніви, не підкріпить, не з'ясує питання», – писав видатний російський методист Д. Тихомиров. У діалозі за допомогою слова вчитель організує діяльність «зсередини», є учасником сумісної діяльності. Він висловлює свою думку з приводу тих чи інших кроків розв'язання пізнавального завдання, пропонує свої варіанти, але не підказує правильний шлях вирішення.

Таким чином, функція слова вчителя в процесі формування навчальних умінь залежить від етапу засвоєння, поєднання з іншими засобами, індивідуальних особливостей дітей, їх підготовленості. Воно мотивує, стимулює діяльність учнів, контролює, коректує її. За допомогою слова вчитель підтримує учнів, вселяє надію на успіх, оцінює вміння працювати самостійно, виховує впевненість у собі.

Роль підручника в процесі формування в учнів навчальних умінь досліджували О. Боданська, Б. Коротяєв, П. Підкасистий. Вони вивчали роль підручника в навчанні учнів середніх, і старших класах. Однак висновки мають загальний характер, і їх можна використовувати в початкових класах.

Підручник – навчальна книга, в якій розкривається програмний навчальний матеріал конкретного шкільного предмета. У навчальному посібнику міститься матеріал, який має додаткову інформацію і може використовуватися для диференціації навчання, розвитку пізнавального інтересу, активності, самостійності, творчості дітей. Підручник і посібник – основні джерела знань, умінь і навичок у початковій школі.

Аналіз сучасних підручників для початкової школи показав, що вони відповідають зазначеним вимогам. До них включені завдання для розмови двох друзів, двох осіб по телефону та ін. Залучення учнів до виконання таких завдань забезпечує їм засвоєння поняття «діалог», формує важливі в соціальному плані комунікативні вміння, загальноомовленнєві вміння, досвід культури спілкування.

Зміни відбулися не тільки в змісті завдань, але і в формулюванні завдань. Наприклад: «подумай», «запам'ятай», «перевір себе, перевір роботу сусіда», «зверни увагу» та ін. Ці завдання є своєрідною установкою, яка дуже важлива в психологічному плані. Автор підручника безпосередньо звертається до кожного учня. Для молодшого школяра це необхідно.

Вивчаючи функції і місце підручника в процесі формування вмінь вчитися, і проаналізували відповідні розділи сучасних підручників для студентів педвузів різних авторів: В. Лозової, Г. Троцько та ін. Також були проаналізовані навчальні посібники В. Онищука і О. Савченко.

В. Лозова, Г. Троцько всі навчальні предмети поділяють у залежності від провідного компонента на три типи освіти і пропонують відповідну модель навчання (Г). Відповідно до мети дослідження нас зацікавила модель навчання предметів, провідним компонентом освіти яких є способи діяльності.

Ці моделі ми застосували при формуванні в учнів навчальних умінь. Знання про способи діяльності залучаються для усвідомлення учнями своїх дій, бо встановлено, що це необхідно для усвідомлення діяльності. Для здійснення кожного етапу цілеспрямовано добираються відповідні дидактичні засоби. Експеримент підтвердив думку авторів про те, що модель Г корисна для розвитку і самореалізації учнів.

Таким чином, сучасні підручники поступово готують учнів до самонавчання. У них передбачена система завдань для формування вмінь різного рівня. Спочатку на рівні оволодіння розумовими операціями (аналіз, порівняння та ін.), а потім – перенесення знань і способів дій у нову ситуацію.

Висновки. Вивчивши функції основних дидактичних засобів, які застосовуються з метою формування, вміння вчитися у молодших школярів, ми дійшли висновків:

– кожний дидактичний засіб має свої особливості, тому в процесі формування вміння вчитися виконує притаманні йому функції і займає певне місце;

– при їх виборі необхідно враховувати мету, завдання уроку, етап засвоєння способу діяльності, рівень компетентності учнів, майстерність вчителя;

– ефективність дидактичних засобів значно підвищується, якщо їх використовувати у взаємозв'язку, тобто в системі, оскільки цілісний об'єкт значно багатший, ніж окремі його частини.

Література

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Ян Амос Коменский. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
2. Савченко А. Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников / Александра Яковлевна Савченко. – К. : Рад.шк., 1982. – 176 с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / Василий Александрович Сухомлинский. – К. : Рад.шк., 1973. – 243 с.

Сарієнко В.

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

УДК 37.091.3:004.032.6

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається зміст і методична сутність презентацій як засобу організації навчальної діяльності школярів. Висвітлюються мотиваційний, змістовий і процесуальний аспекти мультимедіа у навчально-пізнавальній діяльності школярів, надаються рекомендації педагогам щодо використання презентацій у навчальному процесі.

Зазначається, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та практики роль ММТ у навчанні визначається, насамперед, у розширенні уявлень про засоби навчання, для використання яких в навчально-виховному процесі необхідно використовувати апаратні та програмні засоби, що реалізують ММТ.

Розкриваються проблемні питання, що потенційно несуть у собі мультимедійні технології, пропонуються заходи щодо їх запобігання.

Ключові слова: мультимедійні технології, засоби навчання, навчальна діяльність, мотивація, інформаційний простір.

Сариєнко В.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин, государственное высшее учебное заведение «Донбасский государственный педагогический университет»

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается содержание и методическая сущность презентаций как средства организации учебной деятельности школьников. Освещаются мотивационный, содержательный и процессуальный аспекты мультимедиа в учебно-познавательной деятельности школьников, даются рекомендации педагогам по использованию презентаций в учебном процессе.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, средства обучения, учебная деятельность, мотивация, информационное пространство.

Sariyenko V.

Candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of the Chair of Natural and Mathematical Sciences, State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University"

MULTIMEDIA TECHNOLOGY EDUCATION AS A MEANS OF ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

The article deals content and methodical nature of presentations as a means of learning activities of students. It reveals motivation, content and procedural aspects of multimedia in teaching and learning liyalnosti students, give guidance to teachers on how to use materials in a learning process.

Keywords: *multimedia technology, learning tools, learning activities, motivation, information space.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Основне завдання методики викладання будь-якого предмета – формування інформаційного середовища, що забезпечує досягнення педагогічних цілей. Це здійснюється за допомогою цілого комплексу методів та засобів навчання.

Серед НІТН чільне місце займають мультимедійні технології (ММТ), які дозволяють відкривати нові, ще недостатньо досліджені можливості вдосконалення навчальної діяльності.

Найефективніший вплив на людину здійснює та інформація, яка впливає на кілька органів чуття і запам'ятовується вона тим краще і міцніше, чим більше каналів було активізовано. Педагог має подбати про те, щоб якомога більше органів чуття – око, вухо, голос, чуття мускульних рухів і, навіть, якщо можливо нюх та смак, взяли участь в акті запам'ятовування. За такого дружного сприяння всіх органів в акті засвоєння ви переможете найлінійішу пам'ять [2].

Саме цим пояснюється позитивна роль мультимедійних технологій навчання, що виникли з появою потужних багатофункціональних комп'ютерів, якісних навчальних програм, розвинутих комп'ютерних систем навчання в діяльності сучасного закладу освіти і саме цим визначається **актуальність** питання, що досліджується.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідженню зазначеного питання присвячено низка досліджень, зокрема, Белкіної Т., Єгорова Ю., Корнилова Ю., Марченка Д., Мельник Є., Наврузової Т. та ін., у яких досліджуються мультимедійні технології як засіб підвищення якості навчання, як засіб оптимізації навчального процесу, як мотиваційну складову в організації навчання та ін.

Останніми роками увагу вітчизняних педагогів та вчених привернули ММТ, які окреслюють порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації різних модальностей. Для нас цікавим у дослідженні є не стільки технологія комп'ютерного іміджу та звуку, скільки освітнє різноманіття та розвиток тих змін, які відбуваються в учневі під впливом ММТ.

Дослідження феномену «мультимедіа» в освіті багатоаспектні: мультимедіа як засіб підвищення ефективності навчання в загальноосвітній школі, застосування засобів мультимедіа в процесі навчання спеціалістів, мультимедіа як засіб навчання та інструмент, за допомогою якого розробляються педагогічні програмні засоби [5]. Ціла низка педагогічних досліджень присвячена розробці методичних основ проектування, створення та використання мультимедійних навчальних програм та мультимедійних

навчальних комплексів. Усі автори відзначають, що використання засобів ММТ дозволяє підвищити інтенсивність і ефективність процесу навчання; створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти, тим самим дозволяючи здійснювати перехід до безперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою представлення інформації.

Мета статті полягає у розкритті методики використання мультимедійних технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мультимедійні технології (у перекладі – багатоваріантне середовище) є сукупністю прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання й передавання аудіовізуальної інформації, заснованої на поєднанні в одному програмному продукті тексту, графічного зображення, аудіо- та відеоінформації, анімації, мультиплікації, трьохмірної графіки.

На основі мультимедійних технологій (ММТ) навчання, яке виникло на стику багатьох галузей знання, розробляються сучасні освітні комп'ютерні програми (електронні підручники, комп'ютерні задачки, навчальні посібники, гіпертекстові інформаційно-довідкові системи – архіви, каталоги, довідники, енциклопедії, тестуючі та моделюючі програми-тренажери тощо). На нових витках прогресу відстань між новими технічними розробками та освітою скорочується.

Ми вважаємо, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та практики роль ММТ у навчанні визначається, насамперед, у розширенні уявлень про засоби навчання, для використання якого в навчально-виховному процесі необхідно використовувати апаратні та програмні засоби, що реалізують ММТ.

Нині в загальноосвітніх навчальних закладах з метою підтримки та збагачення навчального плану найчастіше використовують такі мультимедійні продукти, як: інтерактивні довідники та матеріали для самоосвіти (словники, енциклопедії, атласи, самовчителі різних мов тощо); освітні програми разом з іграми або освітні програми з інтерактивними, подібними до ігор та розваг, параметрами, мета яких – викликати інтерес і бажання пізнавати більше.

Аналіз сучасних комп'ютерних програм показує, що більшість із них пропонує або демонстрацію навчального матеріалу одного–двох уроків у вигляді фрагментів, або вимушує вчителя працювати з величезним обсягом програм, створених у вигляді енциклопедій. При цьому вони написані як бази даних або як тренажери і призначені для індивідуальної роботи учня з персональним комп'ютером. Учителю в даному випадку відводиться роль простого консультанта або пасивного спостерігача, навіть за наявності мережевих комунікацій.

Практика створення програм показує, що склалося своєрідне зачароване коло: спеціалісти, зайняті змістом свого навчального курсу, не мають можливості, а часом і бажання підключитися до процесу створення мультимедійних програм. Програмісти часом виконують їх «на віки вічні», без урахування досвіду педагогічної роботи, специфіки змістового параметру конкретного навчального предмету. Разом з тим, особливо для педагогів-початківців, необхідні добре структуровані та змістовно наповнені програми, готові до використання в реальному навчальному процесі. Досвідчений педагог не завжди готовий сприймати та використовувати навіть добре продумані готові програми, оскільки він, як педагог-професіонал, має свою концептуальну лінію,

своє бачення розв'язання предметної проблеми. Тому тільки спільні зусилля, з одного боку, програмістів, які підготували якісні мультимедійні оболонки, та, з іншого боку, – професіоналів, які чудово знають свою предметну галузь із змістової та методичної точки зору, можуть дати реальний і бажаний ефект у процесі створення навчальних програм.

На наш погляд, якісний навчальний мультимедійний продукт повинен мати принаймні такі характеристики:

- можливість бути використаним для організації різних видів навчальної діяльності.

- можливість поповнення навчального матеріалу.
- методично обґрунтований графічний інтерфейс.
- помірне та обґрунтоване використання відео- та аудіоматеріалів.
- можливість опрацювання різних типів даних.
- локальний і мережевий режим роботи.

Переважна більшість наукових статей, які з'явилися протягом останнього часу в науково-педагогічній літературі, присвячені використанню готових мультимедійних продуктів для потреб навчального процесу [3]. Це, в першу чергу, російськомовні та англійськомовні електронні енциклопедії та навчальні курси з англійської мови, пізніше – електронні підручники з фізики та хімії з імітаційно-моделюючими фрагментами. Автори підкреслюють здатність комп'ютера не тільки полегшити та зробити цікавим процес передачі отримання знань, а й стимулювати творчу активність і самостійну діяльність людини [1].

Аналіз наукових джерел та досвіду роботи практикуючих учителів показують, що спектр можливостей застосування ММТ в освіті поступово розширюється: від використання їх з метою створення навчальних матеріалів до розробки цілісної концепції побудови освітніх програм у галузі освітньої мультимедіа, підготовки кадрів університетського рівня за даним напрямком, формування нових засобів навчання завдяки використанню ММТ [4].

Отже, застосування ММТ у процесі відбору, накопичення, систематизації й передачі знань, а також в організації різних видів навчальної діяльності є однією із значущих рис системи освіти, що формується зараз.

У різних ситуаціях ММТ навчання можуть мати різні дидактичні функціональні призначення: служити опорою (слуховою, зоровою) для подальшого засвоєння учнями знань, ілюстрацією або засобом повторення та узагальнення навчального матеріалу, замінити традиційний посібник-книгу. У будь-якому випадку мультимедійний засіб навчання є основним або додатковим джерелом знань та уявлень.

Створення і вибір мультимедійного супроводу навчального заняття, вирішення питання про місце і час їх використання, належить учителю. Важливим є те, що при застосуванні ММТ, учитель має врахувати конкретні умови навчальної роботи, вікові особливості дітей, рівень знань учнів, їхній життєвий досвід та технічні можливості обладнання класу.

Мультимедійний супровід повинен містити багатий фактичний та ілюстративний матеріал, який може бути використаний у навчальних цілях, мати чітке дидактичне призначення, педагогічну спрямованість, адекватно відповідати навчальній програмі й легко активізуватися на комп'ютері.

Навчальна інформація, подана через мультимедійні засоби, не повинна містити наукових помилок. Спрощення допустиме лише в тій мірі, в якій воно не

впливає на жодну із сутностей того, що описується. Система понять має подаватися на логічній, науковій основі.

Аналізуючи навчальний зміст початкової школи, можна виділити такі компоненти навчального матеріалу, які потребують ілюстративного, у інших випадках – моделюючого унаочнення:

- ілюстративна аудіовізуальна інформація енциклопедичного характеру (флори й фауни нетипової місцевості, історичних пам'яток міст, досягнень світового мистецтва і т.д.).

- дизайн-моделююча діяльність (створення малюнків узорів, анімацій і т.п.).

- моделювання різноманітних процесів (руху в різних або в одному напрямках, утворення фігур із розгортки тощо).

Мультимедійні програми дозволяють значно ущільнювати навчальну інформацію за рахунок сполучення різних форм її подання в поєднанні з активною пізнавальною діяльністю дитини, створення стійкого пізнавального мотиву [2]. В мультимедійних програмах існує два взаємопов'язаних мотиваційних компоненти, зумовлених:

а) проблемою завдання;

б) оболонкою завдань та формою їх подання.

У змісті наявних мультимедійних програм переважає другий вид мотивації.

ММТ мають також значні резерви естетичного виховання. Висока якість зображень, кольоропередачі, музичного супроводу формують вміння сприймати прекрасне, отримувати естетичну насолоду, самостійно створювати музичні й графічні образи.

Використання ММТ забезпечує позитивну мотивацію навчальної діяльності учнів, яка зумовлюється формою постановки завдань, динамічністю дій та музичного супроводу програми, взаємодоповнюваністю різних форм подання інформації, виконання учнем керуючої ролі під час виконання завдань.

Позитивна мотивація та перелічені фактори її створення забезпечують стійку зацікавленість учнів упродовж всієї роботи та піднесеність їхнього емоційного стану. Від цієї навчальної діяльності учнів відірвати дуже важко.

Існує й шкідливий елемент мотивації навчальної діяльності молодших школярів, коли в учнів превалює потреба тільки до гри, а комп'ютер розглядається тільки як іграшка. Тому, під контролем педагога повинні бути й можливі негативні виховні впливи. На пригнічення цього факту повинна бути спрямована методична робота вчителя (добір програм, їх дозування, послідовність і т.п.).

Зауважимо, що важливою умовою ефективної педагогічної діяльності учителя, який використовує мультимедійні продукти є оптимальний вибір способу та тривалості показу за допомогою ММТ, підготовка змісту словесного доповнення або певних коментарів, де це є доцільним та необхідним.

Використання ММТ у навчальному процесі передбачає декілька основних напрямків реалізації педагогічної діяльності, які можна поділити на дві групи відповідно до ролі учнів при проектуванні та створенні комп'ютерних засобів навчання. До першої групи слід віднести ті освітні продукти, які розробляються вчителями для подання змісту навчального матеріалу, при роботі з ними учням надається лише пасивна роль отримувача інформаційних даних. До другої групи належать інтерактивні освітні засоби, оскільки вони передбачають активну

роль учня, який при їх використанні самостійно обирає розділи для навчання в рамках навчальної теми, визначаючи послідовність їх вивчення.

Висновок. Отже, мультимедійні технології навчання є дієвим засобом розвитку найважливіших різнопланових стимуляторів пізнавальної діяльності школярів: мотиваційного (пізнавального інтересу), змістового (заглиблення у зміст навчального матеріалу), процесуального (активізація навчально-пізнавальної діяльності, розвиток творчого мислення). І з цих позицій вони посідають одне з провідних місць серед інтерактивних засобів навчання.

Література

1. Белкіна Т. Метод проектів з використанням мультимедійних технологій / Т. Белкіна // Школа (Шкільний світ). – 2006. – №7. – С. 54–58.
2. Егорова Ю. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика и история педагогики / Ю. Егорова. – Чебоксары, 2000. – 196 с.
3. Корнилов Ю. Сетевые и мультимедиа технологии как средство оптимизации учебного процесса / Ю. Корнилов // Информатика и образование. – 2007. – № 12. – С. 107–108.
4. Марченко Д. Дидактичний рівень мультимедійних засобів навчання / Д. Марченко // Рідна школа. – 2004. – №12. – С. 70-72.
5. Мельник Г. Мультимедійні засоби навчання // Школа (Шкільний світ): Інформаційно-методичний журнал / Г. Мельник. – К. : БФ"1 вересня", 2006. – С. 54–59.
6. Наврузова Т. Мультимедійні системи на уроці / Т. Наврузова // Відкритий урок : Розробки, технології, досвід. – 2006. – № 1/2. – С. 66–72.

Мельник О.

студентка 5 курсу фізико-математичного факультету ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет

Сипченко О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет

УДК 37.015.31:17.022.1

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті зроблено ґрунтовний аналіз проблеми формування моральних цінностей старшокласників. Розкрито сутність морального виховання в історичній ретроспективі. Обґрунтовано важливість формування моральної свідомості, звичок морального поведіння особистості в суспільному житті. Розглянуто підходи до розуміння сутності поняття «моральні цінності», форми і методи їх виховання в психолого-педагогічній літературі. Проаналізовано особливості формування світоглядних якостей особистості на основі загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей, які становлять зміст морального виховання. Встановлено сутність і зміст понять «моральні цінності». Доведено, що становлення моральних цінностей учнівської молоді здійснюється поетапно. Представлено напрямки формування моральних цінностей старшокласників у системі духовно-

морального виховання ЗНЗ. З'ясовано, що моральні цінності виступають основою та критерієм для формування моральної оцінки й шкалою для співставлення оцінки явищ життя, вчинків людини.

Ключові слова: моральне виховання, моральні цінності, моральний ідеал, моральні норми, виховні цінності, високоморальна особистість, завдання морального виховання, категорії моральних цінностей, моральний розвиток особистості, формування моральних цінностей.

Мельник Е.

студентка 5 курсу фізико-математического факультета ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

Сыпченко О.

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

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье проанализирована проблема формирования нравственных ценностей старшекласников. Раскрыта сущность нравственного воспитания в исторической ретроспективе. Обоснована важность формирования нравственного сознания, привычек нравственного поведения личности в общественной жизни. Рассмотрены подходы к пониманию сущности понятия «нравственные ценности», формы и методы их воспитания в психолого-педагогической литературе. Проанализированы особенности формирования мировоззренческих качеств личности на основе общечеловеческих и национальных морально-духовных ценностей, которые составляют содержание нравственного воспитания.

Ключевые слова: нравственное воспитание, моральные ценности, моральный идеал, задачи нравственного воспитания, формирование нравственных ценностей.

Melnik E.

5 year student of physics and mathematics faculty of Donbass State Teachers Training University

Sypchenko O.

candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the department of higher school Pedagogics of the Donbas State Pedagogical University

FORMATION OF MORAL VALUES OF SENIOR PUPILS AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The problem of the formation of moral values of senior pupils was analyzed in this article. The essence of moral education in historical perspective was revealed. The importance of formation of moral consciousness and habits of moral behavior of the individual in society were justified. Approaches to understanding the essence of the concept of "moral values" and the forms and methods of training in psychological and pedagogical literature were reviewed. The peculiarities of formation of ideological qualities of the person on the basis of universal and national moral and spiritual values that constitute the content of moral education were analyzed.

Keywords: moral education, moral values, moral ideal, the problem of moral education, the formation of moral values.

Постановка проблеми. Процес глибинних змін у житті нашого суспільства висуває як пріоритетну проблему набуття молодим поколінням

соціального досвіду, успадкування моральних і духовних надбань українського народу, досягнення високої культури, міжнаціональних взаємин, формування в молоді особистісних рис громадян української держави. Розв'язання цього важливого завдання органічно пов'язане із сучасним осмисленням морального виховання, пошуком таких моральних орієнтирів і норм, які забезпечать повноцінне життя в усіх сферах людського буття. Моральні цінності і відповідні їм норми є тим культурним кодом, який визначає життєздатність суспільства, інтегрує повсякденну поведінку людей в суспільне ціле, регулює соціальні конфлікти, забезпечує раціональність і людяність способу життя.

Моральне всезагальне й моральне особливе переплітаються між собою, доповнюють одне одного, урегульовуючи відносини між людьми як членами сім'ї, колективу, народу чи нації, суспільства загалом. Як правило, моральні системи визрівають природним чином. Вони проходять довгий період історичної еволюції, повторюючи в основних рисах історичну долю народу, цінностями якого вони є [21, с. 38]. Однак, через тенденцію до зростання бездуховності, нівелювання цінностей життя, загострення проблем сімейного виховання, становленню повноцінної підростаючої особистості не надається належна увага. У зв'язку з цим проблема формування моральних цінностей старшокласників набуває виключної актуальності.

Аналіз останніх досліджень. Питання морального виховання, зокрема його цінності, порушується в численних розвідках багатьох науковців, так, загальнолюдські моральні цінності як основу духовного виховання розглядає Л. Шумра; питання моральних цінностей як основи відродження української нації висвітлює Л. Чупрій; у праці І. Мартинюка ґрунтовно проаналізовано різні аспекти українських народних ідеалів. Наукові роботи психологів: С. Анісімова, І. Беха, Л. Божович, Т. Гаврилової, В. Гуріна, М.Іванчук, Ю. Ковальчука, Д. Колесова, Н. Непомнящої, Р. Павелківа, Ю.Приходько, В. Рибалки, Є. Суботського висвітлюють психологічні механізми та закономірності морального виховання школярів. Роль і вплив ціннісних орієнтацій на становлення особистості представлено в наукових дослідженнях Є. Барбіної, А. Богуш, В. Бутенка, С. Волкової, Л. Кулікової, В.Струманського, І. Тараненка, Т. Яцули та ін.

Проблему формування моральних якостей, моральної культури поведінки на основі загальнолюдських моральних цінностей на сучасному етапі досліджували Л. Бондар, В. Захарова, І. Єрмакова, Г. Іванова, Т.Коннікова, М. Красовицький, В. Кукушин, І. Мар'єнко, В. Перепелиця, В.Сипченко, О. Сухомлинська та ін. Національний аспект у розвитку теорії морального виховання охарактеризовано Г. Ващенком, О. Вишневським, В.Кузем, І. Мартинюк, М. Стельмаховичем, Ю. Руденком, Б. Чижевським. Значний внесок у теорію цінностей особистості зробили зарубіжні науковці М. Вебер, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, М. Рокіч, Ф. Знанецький та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті передбачає ґрунтовний аналіз та окреслення шляхів формування моральних цінностей старшокласників в психолого-педагогічній літературі та практиці сучасної ЗОШ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Віддавна світ ціннісних переживань перебував у центрі філософських досліджень, головним чином у його етичних, естетичних та релігійних проявах. У історичній спадщині питання морального виховання є невід'ємною частиною культури та освіти народу. Так, ще в античному світі в педагогічних працях Сократа відображено сутність

ідеальної людини, яка прекрасна у фізичному та моральному відношенні. Послідовник Сократа Платон вважав, що моральному вихованню слід надавати особливого значення, тому що саме воно наближене до ідеї блага. Відомий мислитель Арістотель виділив основні джерела морального виховання – розум, природні задатки і розвиток навичок, надав великого значення моральним навичкам і вправам у моральних вчинках [1, с. 10].

Відомий чеський педагог Я. А. Коменський основами доброчинності вважав мудрість, поміркованість, мужність і справедливість. Окрім перелічених чеснот, педагог радив розвивати в дітей скромність, слухняність, доброзичливість, акуратність, ввічливість, шанобливість, працьовитість тощо. Засобами морального виховання він вважав: приклад батьків, учителів, товаришів, настанови, бесіди, вправи дітей у моральній поведінці; боротьбу з розбещеністю, з лінню, недисциплінованістю та ін. [9, с. 229].

Слід зазначити, що у другій половині XIX ст. відомі дослідники активно почали вивчати філософську теорію цінностей. Так, зарубіжні і вітчизняні філософи, богослови, соціологи С. Анісімов, М. Бердяєв, Д. Чижевський, М. Шеллер та ін. у своїх працях зазначали, що духовність передбачає наявність моральних і культурологічних цінностей. Орієнтація на моральну інстанцію, розуміння свого «Я», такі якості особистості, як гуманізм, воля, милосердя, чесність, гідність, повага до інших людей слугують критеріями моральності та духовності людини [16, с. 59].

Засновник вітчизняної педагогічної науки К. Ушинський також здійснив спробу розкрити механізми формування морального світу дитини. Учений писав: ми переконані, що моральний вплив становить головне завдання виховання, більш важливе, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови знаннями і роз'яснення кожному його особистих інтересів [20, с. 251].

Відомий педагог А. Макаренко глибоко представив у своїй науково-педагогічній і практичній роботі з підлітками можливості колективу у формуванні моральної свідомості учнів. Він вважав, що «оптимістична гіпотеза» ставлення до людини є неможливою без такої умови, як розвиток особистості в колективі, усередині якого функціонують найрізноманітніші відносини: ділові, дружні, товариські, засновані на довірі й повазі: «Ніхто не зможе їх образити, так як кожен скривджений буде захищений не тільки своїм загоном, бригадою, мною, а більше того – першим товаришем, який йтиме назустріч» [13, с. 217].

І. Ващенко розглядає моральне виховання через категорію цінності. Цінність, – на думку вченого, – одна з форм виявлення моральних взаємовідносин у суспільстві. Вони формуються в період первинної соціалізації особистості, а потім залишаються відносно стабільними. В основу морального виховання школярів закладені як загальнолюдські цінності, незмінні моральні норми, вироблені людьми у процесі історичного розвитку суспільства, так і нові принципи та норми, що виникли на сучасному етапі його розвитку [5, с. 31-35].

Велике значення у формуванні моральних цінностей учнів мають праці В. Сухомлинського, який прагнув затвердити у свідомості і почуттях кожної дитини важливий моральний ідеал: «моя особиста гідність полягає в тому, щоб робити людям добро і не робити зла» [19, с. 6]. Учений вважав, що моральні цінності особистості в юнацькі роки структуруються навколо його ідейного компонента. На думку В. Сухомлинського: «У роки отрочтва перед особистістю відкривається світ ідей... Підліток починає філософствувати – мислити широкими суспільно-

політичними моральними поняттями» [19, с. 6]. Моральні цінності, на його думку, «живуть, міцніють, вигострюються тільки завдяки активній діяльності... Працею, взаєминами в колективі кожен підліток повинен щось доводити, відстоювати, щоб разом з істиною відточувалась особиста гідність, честь» [19, с. 58].

Слід зазначити, що наприкінці ХХ ст. великий вплив на розвиток педагогічної думки мали суспільно-політичні події, що відбулися у країні. Так, за часів незалежності України було розроблено «Концепцію виховання дітей та молоді у національній системі освіти», у якій моральному вихованню належить пріоритетна роль. Сутність морального виховання полягає у прищепленні й розвитку моральних почуттів, переконань і потреби поводити себе згідно з моральними нормами, що діють у суспільстві; опанування духовної культури людства, нації, найближчого соціального оточення; наслідування кращих моральних зразків своєї родини, українського народу, загальнолюдських моральних цінностей [10].

М. Стельмахович, досліджуючи виховні цінності підростаючого покоління в Україні, підкреслював, що система освіти повинна виховувати високоморальну особистість на засадах національних надбань: «... Мудрість нашого народу йде від діда-прадіда, вітця-матері, родини, рідної оселі й материнської мови, землі-годувальниці, від ясного неба й світлого сонця, матінки-природи, від доброго серця й щирої душі, глибоких людських почуттів і переживань, кришталевої чесності й людяності, світлої духовності, сердечної любові до дітей, духу Матері-України» [17, с.131].

На думку О. Сухомлинської, цінності – це утворення, в основі яких перебувають людські почуття, спрямовані на ідеальне, на ідеал, те – до чого людина прагне, визнає поштиво. Це категорія етики, саме вона доводить, що в житті, у світі є цінність; етична ж поведінка – це втілення етичних цінностей. Їх (цінності) треба шукати як у різних ситуаціях, так і в особистості [18, с. 24].

Відома вчена Є. Бондаревська вважає, що формування моральних цінностей особистості носить базовий характер в сучасному вихованні. Моральне виховання розгортається як творіння людиною себе, створення світу людини, як культурна творчість, як поліпшення, культурне перетворення соціуму. На її думку, пізнання та проживання моральних імперативів має становити єдину наступну лінію виховання з першого по випускний клас. Отже, основне завдання морального виховання полягає в тому, щоб навчити дітей жити, поєднуючи інтереси власного життя, сім'ї, суспільства [3, с. 42-44].

Дослідниця В. Ніколіна визначає моральні цінності особистості як вищі цінності людини, головними категоріями яких є добро та совість, спрямоване на благо; вони охоплюють сукупність дій (Служіння), принципів, норм моральної поведінки і складаються на основі тих реальностей і вчинків, на основі яких людина оцінює, схвалює, тобто сприймає їх як добрі, благі, справедливі [14, с. 82-87]. У поняття «цінність» авторка вкладає три значення, а саме: характеристика зовнішніх властивостей речей і предметів, що виступають як об'єкт ціннісного ставлення; психологічні якості людини, яка є суб'єктом цього відношення; відносини між людьми, їх спілкування, завдяки якому цінності набувають загального значення [14, с. 10].

Зауважимо, що в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях наголошується на тому, що наявність моральних цінностей є виявом небайдужості людини у ставленні до довкілля, яка виникає зі значущості різних сторін, аспектів

навколишнього світу для її життя. Вони, за своєю суттю, є результатом оволодіння оточенням із погляду його значення для задоволення потреб особистості й свідчать про рівень її соціальної зрілості. Засвоєні особистістю соціальні норми та вимоги, які становлять зміст її ціннісних уявлень, зумовлюють спрямованість її активності, вибір сфер і засобів реалізації нею своєї внутрішньої позиції, ставлення до тих чи інших явищ навколишнього життя. При цьому особистість починає будувати й узгоджувати свої стосунки з навколишніми, спрямовувати свої зусилля на самовдосконалення відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, власних переконань і поглядів [11].

Відомі психологи Л. Божович та Л. Долинська аналізують моральність крізь призму системи психічних процесів і підкреслюють, що саме вона є важливим чинником регулювання власної поведінки особистості [8]. Урахування особливостей морального розвитку учнів старшого шкільного віку є визначальним в організації виховної роботи в контексті формування ціннісного ставлення до навколишнього світу. Старшокласники, за розумінням Л. Кольберга, знаходяться на постконвенційному (принципальному, або автономному) рівні морального розвитку, який характеризується тим, що учні намагаються з'ясувати та встановити для себе універсальні моральні цінності та у своєму ставленні до навколишнього світу орієнтуються на універсальні загальнолюдські етичні принципи справедливості, добра, взаємності, рівності.

Як відомо, моральні цінності, ідеали, зразки та норми поведінки стають частиною самосвідомості індивіда. Вони формують і регулюють його поведінку. За даними досліджень І. Бега: "Моральні цінності як життєві орієнтири людини зберігаються за допомогою особистісних вчинків, і їх неможливо передати підростаючій особистості без самостійної участі її самої" [2, с. 3]. Передусім важливо забезпечити умови вироблення в людини міцних засад. Усе решта або впливає з цього поняття, або розглядається як надбудова.

Формування моральних цінностей учнів старшого шкільного віку – процес досить складний. Відомий учений А. Мудрик зазначив, що ми маємо справу з людьми, які вирости, але ще не дорослі, з інформованими, але ще не компетентними, з такими, що захоплюються, але ще не захопленими [12, с. 72]. Перед нами людина, що перебуває в процесі морального пошуку й утвердження особистісної системи цінностей. Її формування є результатом розвитку інтелекту, емоцій і волі, внутрішніх моральних інстанцій, з якими старшокласник співвідносить мотиви своєї поведінки.

На думку багатьох дослідників, становлення моральних цінностей учнівської молоді здійснюється поетапно. На першому етапі відбувається ознайомлення з моральними нормами і цінностями та встановлюється певне коло етичних уявлень. Другий етап закладає основи індивідуальної системи цінностей, уміння поводитися відповідно до засвоєних моральних норм за самоконтролю з боку самої особистості. На третьому етапі виробляються моральні переконання, що регулюють поведінку старшокласників у різних ситуаціях і свідчать про моральну сформованість особистості [15, с. 10].

Формування у старшокласників розумного ставлення до цінностей – одне з найважливіших завдань сучасної школи. Тому, у системі духовно-морального виховання ЗНЗ чільне місце займає: виховання моральної свідомості та громадянської відповідальності; виховання національної гідності й менталітету;

патріотичне й інтернаціональне виховання; статеве, правове, екологічне, трудове, естетичне та ін. [4, с.160].

Важливою умовою ефективності виховної роботи в контексті морального становлення є прогнозування результату виховного впливу, тобто моральної вихованості учнів. Під моральною вихованістю ми розуміємо певну властивість особистості, яка визначається наявністю і ступенем сформованості комплексу моральних якостей, що відображають розвиток особистісних характеристик, ставлень до оточуючого середовища, а також моральної поведінки.

Ми погоджуємося з думкою Т. Вечерок [6, с. 28], що моральне становлення особистості – це процес формування того, що людина сприймає як належне. Він містить у собі три взаємопов'язаних компоненти:

- почуттєвий – емоційна оцінка моральних цінностей;
- пізнавальний – знання, уявлення про етичні якості, принципи і цінності;
- поведінковий – практична реалізація в моральній діяльності.

Отже, сформованість моральних цінностей указує на те, що старші школярі не тільки знають, як їм треба вчинити у певному випадку, але й чинять саме так, а не інакше. Педагог В. Демиденко правильно зазначив, що в її основі «лежать стійкі домінуючі мотиви, що були виховані і закріпилися в досвіді людини, у її поведінці» [15, с. 36]. Це означає, що моральна цінність засвоюється свідомістю особистості і має світоглядну основу.

Сучасні загальноосвітні навчальні заклади пропонують різноманітний набір методів та методичних прийомів, спрямованих на розвиток навички аналізувати моральну поведінку, порівнювати різні аналогічні життєві ситуації, а саме:

- постановка перед дітьми певних запитань;
- створення проблемних ситуацій із самостійною оцінкою;
- різноманітні пізнавальні завдання;
- справи морального спрямування тощо.

Відомий дослідник О. Вишневецький пропонує таку систему методів виховання як пряме навчання цінностей: опосередковане навчання цінностей; метод переорієнтації зусиль; методи приучування, переконування; метод схвалення та осудження поведінки. Окрім прямого навчання вартостей, учений окреслює також методи самовиховання: виховання прикладом і на прикладі; участь у добродійній діяльності; участь дітей у добровільних жертвних учинках; «спілкування з високим і Вічним» [7, с.108-109].

Слід зазначити, що школа сприяє формуванню комплексу найважливіших цінностей особистості, над якими учень міркує, дає їм оцінне осмислення і згодом освоює. Від цінностей загальних до конкретних, їх широти і різноманітності в досвіді учня – саме це є найістотнішим у формуванні особистості. Адже моральні цінності складаються на основі тих реальностей і вчинків, які ми не просто оцінюємо, а й схвалюємо, тобто оцінюємо як добрі, благі, хороші. Причому самою загальною категорією для позначення моральних цінностей є категорія добра (блага), яка охоплює всю невизначену сукупність дій, принципів і норм моральності.

Висновки. Грунтовний аналіз науково-педагогічних джерел, періодичних видань дозволяє констатувати, що проблема моральних цінностей особистості займає одне з провідних місць у системі сучасного педагогічного знання. В історичній спадщині питання морального виховання виступає невід'ємною складовою культури та освіти народу.

У ході дослідження доведено, що моральні цінності – це різні форми вираження моральних вимог: норми і принципи моралі, моральні ідеали, поняття добра, справедливості, честі, гідності, обов'язку, життя людини, її моральні якості, моральні характеристики вчинків, діяльності та стосунків тощо. Установлено, що метою виховної роботи загальноосвітнього навчального закладу є формування громадянських якостей, позитивного ставлення до Батьківщини, родини, культури, звичаїв, традицій та обрядів українського та інших народів. З'ясовано, що одне з найважливіших завдань сучасної школи – формування у старшокласників розумного ставлення до цінностей, які засвоюються особистістю з раннього віку і визначають її моральну діяльність, поведінку та сформованість ціннісного ставлення до оточуючих у майбутньому.

Література

1. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / В. Ф. Асмус (ред.) / АН СССР. Институт философии. – М. : Мысль, 1975. – 550 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : шляхи реалізації / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
3. Бондаревская Е. В. Формування моральної свідомості особистості / Е. В. Бондаревская // Людина і світ. – 2007. – №3. – С.42-44
4. Буела К. М. Молодь у третьому тисячолітті / о. Карлос Мігель Буела. – Львів : Добра книжка, 2009. – 383 с.
5. Ващенко І. В. Статусно-ієрархічна система виховних цінностей / І. В. Ващенко, Н.В. Петруновська // Цінності освіти і виховання : Науково – методичний збірник / За аг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 31–34.
6. Вечерок Т. В. Критерії та показники сформованості моральних цінностей учнів старших класів / Т.В. Вечерок // Педагогічний альманах. – 2014 – №21 – С. 24–31.
7. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів, 1996. – 233 с
8. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В.Огороднійчук. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
9. Коменский Я. А. Материнская школа // Избранные педагогические сочинения : В 2 т. / Под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
10. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформ. зб. Міносвіти України. – 1996. – № 13. – С. 2 – 15.
11. Круглов Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника / Б. С. Круглов – М. : Знание, 1983. – 184 с.
12. Кто я? [Текст] : беседы с мудрецами в кругу семьи / Сост. Н.Н.Светловская, Т.С.Пиче-оол. – М. : Начальная школа, 1995. – 190 с.
13. Макаренко А. С. Сочинения в 5-ти т. / Под ред. А. Терновского. – М. : Правда. – Т.5. – 1971. – 424 с.
14. Николина В. В. Духовные ценности и воспитание личности : психолого-педагогический аспект // Православие и культура. XI Рождественские православно-философские чтения / Под ред. Л.Е. Шапошникова. Н. Новгород : НГЦ. – 2002. – 485 с.
15. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів : [навчальний посібник] / авт. кол. : Демиденко В. К. та ін. – К. : ІЗМН, 1996. – 204 с.
16. Стахів Лілія Морально-духовні цінності – невід'ємна частина української культури / Лілія Стахів // Молодь і ринок. – 2005. – №4 (14). – С. 58-60.

17. Стельмахович М. Г. Виховні цінності традиційної української родини / М.Г.Стельмахович // Цінності освіти і виховання : Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О. В. Сухомлинської та ін. – К., 1997. – С. 129–132.
18. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні : проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти – 1991. – №1. – С. 24–25.
19. Сухомлинський В. О. Як виховати справжнього людину. Твори в 5-ти томах. Т. 2. – К., 1976. – 654 с.
20. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / Константин Дмитриевич Ушинский. – [В 2 т.]. – Т. 1. – М., 1974. – 584 с.
21. Фляк Марія Моральні цінності у сучасному українському суспільстві / Марія Фляк // Молодь і ринок. – 2007 – №10 (33). – С. 38–42.

Самохвалова Л.

заступник директора з науково-методичної роботи Слов'янського педагогічного ліцею Слов'янської міської ради Донецької області, учитель вищої категорії, учитель фізики

УДК 001.8-057.874:004

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Статтю присвячено розгляду теоретичного й практичного аспектів упровадження комп'ютерних технологій. Розглянуто їх місце і роль в організації науково-дослідницької діяльності учнів.

***Ключові слова:** комп'ютерні технології, науково-дослідницька діяльність, принцип науковості.*

Самохвалова Л.

заместитель директора по научно-методической работе Славянского педагогического лицея Славянского городского совета Донецкой области, учитель высшей категории, учитель физики

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Статья посвящена рассмотрению теоретического и практического аспектов внедрения компьютерных технологий. Рассмотрены их место и роль в организации научно-исследовательской деятельности учащихся.

***Ключевые слова:** компьютерные технологии, научно-исследовательская деятельность, принцип научности.*

Samohvalova L.

deputy Director for Research and Methodology work of pedagogical lyceum of Slavyansk city council of Donetsk region, the top academic degree teacher, the teacher of Physics and Astronomy

COMPUTER TECHNOLOGIES AS A BASIS OF FORMATION SCIENTIFIC-RESEARCH SKILLS OF SENIOR PUPILS

The article is devoted to theoretical and practical aspects of computer technologies introduction. Place and role of them in the process of organization of pupils' scientific research are developed.

***Keywords:** computer technologies, scientific-research activity, principle of scientific character.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Пріоритетною стратегічною метою

освіти в Україні є підготовка майбутніх висококваліфікованих фахівців різних галузей науки, техніки, виробництва; виховання молодих науковців-дослідників; створення науково-інформаційного поля для всього активного населення; інтенсифікація наукових досліджень у закладах освіти, підтримка і стимулювання здібної молоді [1].

Комп'ютерні технології є одними із найважливіших чинників інформатизації сучасної освіти, системою, що орієнтована на розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учасників освітнього процесу, формування вмінь самостійно здобувати нові знання відповідно до життєвих потреб та інтересів.

На сьогодні застосування комп'ютера та широке запровадження комп'ютерних технологій є обов'язковим технічним забезпеченням наукової діяльності, оскільки зміст і характер науково-дослідницької діяльності визначаються як наявністю бази дослідження, так і наявністю комп'ютерної техніки, доступністю мережі Internet тощо. Це й обумовлює *актуальність* проблеми, висвітленої у цій статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячено означену статтю. Дослідження проблеми формування дослідницьких умінь старшокласників, питання вдосконалення методик навчання на базі навчально-дослідницького підходу розглядаються багатьма дослідниками в галузі освіти [2, 3, 4]. Теоретичні основи науково-дослідної діяльності висвітлено у наукових працях таких вчених: В. Воробйова, Л. Гребенкіна, І. Зимня, Н. Кушнарєнко, Л. Левченко, А. Лудченко, Г. Примак, М. Романова, Ю. Туранов, В. Шейко, О. Щербаків та інші. В їхніх роботах висвітлено сутність науково-дослідної діяльності суб'єктів освітнього простору, розглянуто її основні компоненти, закладено теоретичні основи та методичні питання організації науково-дослідної діяльності педагогів і учнів. Дослідницьку діяльність учені визначають як вищу форму самостійної пізнавальної діяльності учнів. Метою науково-дослідницької діяльності науковці вважають пошук пояснення й обґрунтування певних фактів, явищ, закономірних зв'язків і відношень, пошук нового способу або засобу діяльності, результатом якої є суб'єктивне відкриття [5].

Упровадження комп'ютерних технологій – важлива і комплексна задача сучасної освіти, пов'язана, з підготовкою педагога-провідника для реалізації завдання інтеграції інформаційних технологій у процес формування компетентностей (інформаційної, комунікативної, самоосвітньої) учасників освітнього простору [6].

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є розгляд теоретичного й практичного аспектів упровадження деяких компонентів комп'ютерних технологій в організації науково-дослідницької діяльності учнів Слов'янського педагогічного ліцею.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Повноцінна й різноманітна науково-дослідницька діяльність учнів, що є умовою й результатом успішного навчання в ліцеї, запорукою перспективності й наступності, формується лише тоді, коли учні зрозуміють цілі дослідження, усвідомлять значення того, що вивчається, виявлять інтерес до процесу і результату дослідження, оволодіють засобами проведення досліджень.

Дослідницький процес вимагає наявності об'єктивних (соціальних і матеріальних) та суб'єктивних (знання, уміння, розвинуті творчі можливості людини) умов. Завданням учителя є забезпечення суб'єктивного боку творчого процесу, триєдиної системи, до якої входять: глибокі знання, вироблення вмінь та навичок, розвиток мислення; розвиток творчих здібностей; наполегливість.

Ефективність використання комп'ютерних технологій характеризується можливістю об'єднання інформації, поданої в різних формах (текст, звук, графіка, відео, анімація тощо), та інтегративним режимом роботи з інформацією.

Розглянемо детальніше процес використання комп'ютерних засобів на прикладі розробки наукової теми з фізики, виконаної учнями 11 класу природничо-математичного напрямку навчання Слов'янського педагогічного ліцею.

Так, наукове дослідження проблеми **«Дослідження вибуху вільно падаючої зарядженої краплі води»** передбачає проведення теоретичного дослідження й обробки його результатів за допомогою програми Microsoft Excel.

Опишемо процес дослідження. Для визначення теоретичним методом залежності максимального заряду вільно падаючої краплі води від її максимального розміру, ми обрали фізичну модель явища, що відбувається під час вільного падіння краплі води кулеподібної форми постійного радіуса r , яка наелектризувалася в процесі перерозподілу заряду на власній поверхні.

Поверхневі сили створили $P_{пов}$ тиск, спрямований усередину краплі, що дорівнює:

$$P_{пов} = \frac{2\sigma}{r}, \quad (1)$$

де $P_{пов}$ – тиск сил поверхневого натягу; σ – коефіцієнт поверхневого натягу води; r – середній радіус краплі води.

Ми позначили через q – точковий заряд, що знаходиться в центрі краплі. У процесі електризації заряди розмістилися на поверхні краплі і взаємодіяли між собою, створюючи додатковий електростатичний тиск $P_{ел}$. Цей тиск спрямований назовні, і величина його пов'язана з зарядом (q) і радіусом (r) краплі води.

Для знаходження електростатичного тиску $P_{ел}$ вважали, що крапля не набагато змінилася в розмірах, так що зміна об'єму дорівнює ΔV .

При цьому електростатичні сили виконали роботу

$$A = P_{ел} \cdot \Delta V, \quad (2)$$

Де A – робота електростатичних сил; $P_{ел}$ – електростатичний тиск; ΔV – зміна об'єму.

Ця робота виконується за рахунок енергії електростатичного поля краплі (W), яка зменшується під час збільшення радіуса краплі (r). До розширення краплі енергія електростатичного поля у шарі об'ємом ΔV дорівнювала

$$W = \frac{\varepsilon_0 \cdot E^2}{2} \cdot \Delta V,$$

де W – енергія електростатичного поля; ε_0 – електростатична стала; E – напруженість електричного поля; ΔV – зміна об'єму.

Після розширення краплі, коли прошарок заповнився діелектриком із проникністю ε , напруженість поля в ньому зменшилася в ε разів. Разом з цим енергія поля теж зменшилася в ε разів і стала рівною

$$W = \frac{\varepsilon_0 \cdot E^2}{2} \cdot \frac{\Delta V}{\varepsilon}, \quad (3)$$

де ε – діелектрична проникність води.

Робота сил електростатичного поля за законом збереження дорівнює зміні енергії.

Прирівняли формулу (2) роботу сил електричного поля до формули (3) зміни його енергії і отримали:

$$P_{ел.} \cdot \Delta V = \frac{\varepsilon_0 \cdot E^2}{2} \cdot \Delta V - \frac{\varepsilon_0 \cdot E^2}{2} \cdot \frac{\Delta V}{\varepsilon}$$

Виразили з цього рівняння електростатичний тиск:

$$P_{ел.} = \frac{\varepsilon_0 \cdot E^2}{2} \cdot \left(1 - \frac{1}{\varepsilon}\right) \quad (4)$$

Як уже було сказано, крапля води – кулеподібний діелектрик, що оточує точковий заряд і не порушує сферичної симетрії електричного поля. Тому, застосовуючи теорему Гауса, переконалися, що поле ззовні краплі збігається з полем точкового заряду

$$E = \frac{1}{4 \cdot \pi \cdot \varepsilon_0} \cdot \frac{q}{r^2} \quad (5)$$

Підставили значення E з формули (5) у формулу (4), отримали наступний вираз для обчислення додаткового електростатичного тиску:

$$P_{ел.} = \frac{\varepsilon_0}{2 \cdot (4 \cdot \pi \cdot \varepsilon_0)^2} \cdot \frac{q^2}{r^4} \cdot \left(1 - \frac{1}{\varepsilon}\right) \quad (6)$$

Отже, цей електростатичний тиск немов "розпирає" краплю зсередини, і тому його дію можна розглядати як зменшення поверхневого натягу, що стягує краплю. Зрозуміло, що стан рівноваги краплі води буде зберігатися, поки тиск поверхневих сил краплі буде меншим за тиск електростатичних сил: $P_{ел.} \leq P_{пов.}$

Тому максимальний заряд, який може бути зосереджений на краплі, виведемо з рівності $P_{ел.} = P_{пов.}$. Прирівняли формулу (6) до формули (1) і отримали:

$$\frac{\varepsilon_0}{2 \cdot (4 \cdot \pi \cdot \varepsilon_0)^2} \cdot \frac{q^2}{r^4} \cdot \left(1 - \frac{1}{\varepsilon}\right) = \frac{2\sigma}{r}$$

З цієї рівності виразили максимальний заряд, який має вільно падаюча крапля води

$$q_{\max} = 8 \cdot \pi \cdot r_{\max} \sqrt{\frac{\sigma \cdot r_{\max} \cdot \varepsilon_0}{\left(1 - \frac{1}{\varepsilon}\right)}}$$

Отже, у результаті дослідження ми отримали рівняння, що встановлює залежність між максимальним значенням електричного заряду краплі, що вільно падає, від максимального значення середнього радіуса краплі. Коли тиск

електростатичних сил перевищує тиск сил поверхневого натягу зарядженої краплі відбувається "вибух" – розрив краплі. Цей метод дослідження дає змогу розширити фундаментальні уявлення про електростатичні явища, що відбуваються з краплею води, яка вільно падає в полі сили тяжіння.

З метою спрощення розрахунків та графічного відображення залежностей максимального значення електричного заряду від максимального значення розміру (середнього радіуса) краплі води, що вільно падає, нами було створено комп'ютерну програму. Програма являє собою книгу Microsoft Excel, що складається з одного аркушу: «Уведення даних» і «Графіку $q(r)$ ».

Користувач вводить у відповідне поле середнє значення радіуса краплі рідини, що вимірюється в мікрометрах (мкм), і програма розраховує шукане значення електричного заряду краплі, що вимірюється в пікакулонах (пКл).

Після введення даних проти напису «Радіус краплі» та «Електричний заряд» з'являються відповідні значення. Праворуч із таблицею з даними будується графік залежності $q(r)$. Крім того, програма будує графік залежності заряду від радіуса краплі рідини в проміжку від нуля до введеного значення.

Програма була використана для визначення електричного заряду вільно падаючої краплі води під час введення середнього значення радіуса краплі $r \approx 20 \text{ мкм}$ для спрощення розрахунків і може використовуватись у подальшому іншими дослідниками.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Застосування комп'ютерних технологій у процесі науково-дослідницької роботи є однією із необхідних рис системи освіти, що формується сьогодні. Комп'ютерні технології є могутнім засобом інтенсифікації занять, що дають можливість підвищувати самоосвітню діяльність, індивідуально розвиватися й самовдосконалюватися, планувати й проводити експеримент, рефлексувати та оцінювати свою діяльність.

Література

1. Концепція профільного навчання в старшій школі [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/.
2. Бугрій О. Формування узагальнених пізнавальних умінь / О. Бугрій // Рідна школа. – 2004. – №3. – С. 32-34.
3. Герасимова С. И. Формирование исследовательских умений учащихся классов при изучении природных объектов [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dissforall.com/catalog/t16/science/77/141262.html>
4. Чирцов А.С. Информационные технологии в обучении физике / А.С.Чирцов // Компьютерные инструменты в образовании, Санкт-Петербург: "Информатизация образования", №2, с.3, 1999.
5. Недодатко Н.Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників / Н.Г.Недодатко [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://referatu.net.ua/referats/7569/179600>
6. Гуржій А.М. Інноваційна діяльність в Україні / А.М. Гуржій - К., 2006. - 151 с.

Горбань Н.

учитель-методист, учитель біології та екології Слов'янського педагогічного лицю Слов'янської міської ради, учитель вищої категорії

УДК 373.015.31:502/504

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розкривається зміст і значення екологічного виховання школярів як аспекту гуманізації шкільної освіти та необхідного компоненту національного виховання майбутніх громадян України.

Ключові слова: екологічне виховання, природоохоронна діяльність, національне виховання.

Горбань Н.

учитель-методист, учитель биологии, основ экологии Славянского педагогического лицея Славянского городского совета, учитель высшей категории

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье раскрывается содержание и значение экологического воспитания школьников как аспекта гуманизации школьного образования и необходимого компонента национального воспитания будущих граждан Украины

Ключевые слова: экологическое воспитание, природоохранная деятельность, национальное воспитание.

Gorban N.

The teacher-methodologist, the teacher of biology, bases of ecology of Slavic pedagogical lycée of Slavic city council, the teacher of the highest category

FORMATION OF ECOLOGICAL THINKING AS THE FACTOR OF NATIONAL EDUCATION

In article the maintenance and value of ecological education of schoolboys as one of aspects of a humanisation of school education and necessary component of national education of the future citizens of Ukraine reveals.

Keywords: ecological education, nature protection activity, national education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Однією з найактуальніших проблем сучасності є взаємодія людини з природою. Важливим аспектом у розв'язанні проблеми збереження природних ресурсів є набуття необхідної освіти в галузі охорони довкілля, екологічне виховання всього населення, а особливо підростаючого покоління. Екологічна проблема виростає в проблему перетворення стихійного впливу людей на природу, у свідому, цілеспрямовану, планомірно вдосконалювану взаємодію з нею. Така взаємодія може бути здійснена за наявності в кожній людині достатнього рівня екологічної культури, екологічної свідомості, екологічного виховання, формування яких починається з раннього дитинства і продовжується все життя.

Ми виходимо з того, що значну роль у формуванні безперервної екологічної освіти та культури сучасної молоді відіграють загальноосвітні навчальні заклади.

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. Проблему підвищення екологічної культури молоді досліджено такими вченими, як І. Абалкіна, І. Моткін, С. Куркуленко, Л. Курняк, Н. Науменко, В. Процюк. Вони вважають, що необхідність виховання екологічної культури в молоді пов'язана саме з реакцією на глобальну екологічну кризу. Негативні зміни в природному середовищі під тиском сукупної дії виробничих чинників істотно прискорились в останні десятиріччя. Сучасна молодь вступає в епоху не лише бурхливого розвитку науки і техніки, а й негативних наслідків науково-технічної революції та демографічного вибуху. Дедалі більше забруднення атмосфери, гідросфери та літосфери, накопичення величезних об'ємів відходів людської діяльності при одночасному виснаженні майже всіх видів природних ресурсів призвели до розвитку екологічної кризи. Збереження життя на землі, на думку вчених, залежить тепер безпосередньо від рівня і темпів виховання екологічної культури в молоді, суспільства в цілому.

Спираючись на визначення дослідників, під екологічною культурою будемо розуміти поведінку життя людини й суспільства на основі пізнання та використання законів розвитку природи з урахуванням близьких і віддалених наслідків змін природного середовища під впливом людської діяльності.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті розглянути зміст екологічного виховання як невід'ємного компоненту сучасної освіти, одного з чинників національного виховання молоді, сформулювати зміст неперервної екологічної освіти на базі Слов'янського педагогічного ліцею як основи нової філософії життя, високої екологічної культури і свідомості.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Екологічне виховання – це організований і цілеспрямований процес формування системи наукових знань про природу й суспільство, поглядів і переконань, що забезпечують становлення відповідального ставлення молоді до природи, реальним показником якого є практичні дії учнів та студентів по відношенню до природного середовища, які відповідають нормам людської моральності.

Мета екологічного виховання — формування відповідального і дбайливого ставлення до природи, що базується на екологічній свідомості. Це передбачає дотримання моральних і правових принципів природокористування й пропаганду ідей щодо його оптимізації; активну діяльність із вивчення й охорони природи своєї місцевості. Екологічне виховання безпосередньо пов'язане з екологічною освітою. *Екологічна освіта* — це елемент загальної освіти, спрямований на засвоєння учнями наукових основ взаємодії суспільства й природи з метою формування усвідомлення тісного взаємозв'язку всіх природних і соціальних процесів, необхідності захисту довкілля та його поліпшення, раціонального природокористування.

Першооснови екологічного мислення закладаються в сім'ї, що покликана прищепити дітям систему екологічних цінностей, норм поведінки у природному середовищі. У тісному взаємозв'язку із сім'єю має працювати і школа. Екологічне виховання триває на всіх етапах шкільного навчання. Кожен із них має свою мету, завдання, методику відповідну віковим особливостям школярів.

Завдання молодшої школи - через казки, міфи, ігри, кутки живої природи розвивати пізнавальні здібності дітей, знайомити їх з елементарними зв'язками живої і неживої природи, розуміння того, що рослини і тварини є живими істотами, які вимагають певних умов життя, поняття про природу як спільну домівку для рослин, тварин та людину, яку треба оберігати і охороняти. Такий підхід забезпечує комплексне вивчення природи і розкриття учням її багатогранних аспектів: естетичного, санітарно-гігієнічного, екологічного, економічного. Діти мають зрозуміти також залежність якості життя і здоров'я від стану довкілля, прагнути поліпшувати його.

У середньому та старшому шкільному віці учні накопичують знання про природні об'єкти, закономірності розвитку та функціонування біологічних систем, аналізують і прогнозують екологічні ситуації, закріплюють правила поведінки в навколишньому середовищі. Водночас поглиблюються і збагачуються відомості про явища й закони природи, розкриваються причини екологічної кризи; здійснюється моделювання простих кризових ситуацій та усвідомлюється необхідність збереження природних комплексів (екосистем). Шкільне екологічне виховання – це фундамент для розвитку креативного мислення учнів, їхнього творчого потенціалу, виховання небайдужості, любові до всього живого, залучення їх до реальної участі у справі охорони природи рідного міста, регіону, держави.

Орієнтовний зміст екологічного виховання в умовах Слов'янського педагогічного ліцею, на нашу думку, повинен реалізовуватися у наступних напрямках: самоосвітня діяльність учителя, навчальна діяльність, гурткова робота, пропаганда здорового способу життя, науково-дослідна діяльність, участь у природоохоронних акціях, зв'язок з природоохоронними та громадськими організаціями різних рівнів.

Самоосвітня діяльність учителя передбачає: Підвищення власного методичного та фахового рівня; систему взаємовідвідування уроків природничого циклу з метою обміну досвідом; публікацію матеріалів у фахових виданнях; курси підвищення кваліфікації; відвідування лекцій, виставок; участь у фахових конференціях, семінарах, вебінарах, конкурсах.

Навчальна діяльність: запровадження вчителем наукових основ взаємодії суспільства й природи для формування усвідомлення тісного взаємозв'язку всіх природних і соціальних процесів; удосконалення існуючих та розробка нових форм, методів і прийомів, що сприяють екологічному вихованню ліцеїстів; збільшення ваги екологічних питань у рамках предметів природничого циклу; проведення бінарних, інтегрованих уроків; експериментальна і дослідницька діяльність; творчі завдання; участь у предметних олімпіадах.

Велика роль у формуванні знань і навичок з екології досягається через позашкільні навчальні заходи, через залучення дітей до *гурткової роботи* еколого-натуралістичного спрямування.

Важливе місце у системі позакласної роботи в контексті екологічної освіти й виховання учнівської молоді Слов'янського педагогічного ліцею посідає екологічний клуб «Едельвейс». Його робота базується на формуванні в учнів навичок вивчати й розв'язувати проблеми навколишнього середовища на локальному, регіональному й національному рівнях. Діяльність клубу спрямована на розвиток ініціативи, виховання свідомого громадянина з активною життєвою позицією, формування системи духовних цінностей: любові до рідного краю, бережливого ставлення до природи та активної життєвої позиції у цьому напрямі.

Уже традиційними стали щорічні акції ліцеїстів з очищення навесні території заказника «Приозерний», що розташований на території Слов'янського курорту. Членами клубу розроблено екологічні листівки на теми «Не пали листя», «Збережи ялинку», «Сміттю – бій», екологічні акції «Першоцвіт», «Посади дерево», «Птахам домівка»; вікторини «Мій рідний край – моя земля», «До чистих джерел», вони є учасниками конференцій «Донбас і екологія», «Майбутнє України очима молоді» (Донецьк, 2013), «Екологія і здоров'я» (Донецьк, 2012, 2013); міжнародного наукового конкурсу «Юнацький водний приз», засідань «круглого столу», проведених Харківською організацією «Екоправо» тощо.

Важливе місце у формуванні екологічного виховання молоді має залучення учнів до *науково-дослідної роботи*. Саме МАН, на нашу думку, є творчим об'єднанням учнівської молоді, яке забезпечує її інтелектуальний і духовний розвиток, підготовку до активної діяльності в галузі науки; підґрунтям для екологічного мислення та сприяє самовизначенню в процесі обрання майбутньої професії.

Наступною необхідною складовою сформованого екологічного мислення учнів вважаємо впровадження *здоров'язберігаючих технологій*, що дасть змогу враховувати індивідуальні особливості учнів, а головне – цілеспрямовано забезпечувати зміцнення їхнього здоров'я.

Здоров'язберігаюча діяльність в умовах Слов'янського педагогічного ліцею передбачає наступні аспекти: виховання культури здоров'я; створення сприятливого психологічного клімату на уроці; використання таких педагогічних прийомів, що знижують емоційне напруження як учнів, так і вчителя; активна пропаганда здорового способу життя; профілактика шкідливих звичок тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, шкільний етап екологічного виховання, на нашу думку, є базою для подальшого поглиблення екологічної освіти та виховання молоді у вузах. Студенти повинні усвідомити цілісність природи Землі, єдність її процесів, зв'язок людини з природою. Вони мають знати, що їхня фахова діяльність, поведінка повинні узгоджуватися з законами природи. Молодь може брати участь в створенні громадських екологічних організацій, проведенні масових природоохоронних акцій, організації акцій щодо збереження біорізноманіття, проведення конкурсів, конференцій, фестивалів та виставок, організації екологічних таборів. Лише за таких умов у майбутніх фахівців, членів громади сформується почуття відповідальності за долю природного оточення та майбутнє рідної держави.

Отже, можна зробити висновок, що необхідність посилення впливу на духовну сферу особистості, формування етичного компоненту екологічної культури є необхідною умовою екологічного виховання молоді. Подолання екологічної кризи залежить від морального вдосконалення людини, її культури і відносин із природою та іншими людьми. Якщо люди в найближчому майбутньому не навчаться дбайливо ставитися до природи, вони знищать себе. Виховання екологічної культури молодого покоління допоможе відновити втрачену рівновагу і гармонію у відносинах "людина - природа".

Література

1. Курняк Л.Д. Екологічна культура: поняття і реальність. // Вища освіта України. - 2006. - №3. - С. 32-37.

2. Морозова Л. Виховання екологічної культури особистості //Л.Морозова// Вища освіта України. - 2001. - №2. - с. 88-92.
3. Половинко Г. Шляхи підвищення ефективності екологічного виховання школярів / Г.Половинко //Краєзнавство. Географія. Туризм. - 2004. - № 16. - С. 4-5.
4. Пустовіт Г.П. Філософсько-культурологічний аспект у екологічній освіті. // Шлях освіти. - 2002. - № 3. - С.7-11.

Донченко Я.

аспірантка кафедри педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу “Донбаський державний педагогічний університет”

УДК 373.5.091.2:004(477)

ШКІЛЬНИЙ КУРС ІНФОРМАТИКИ: МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ

В статті розглянуті чинники, що впливали на формування цілей, завдань та змісту шкільного курсу “Основи інформатики та обчислювальної техніки” в загальноосвітніх школах України. Охарактеризовано якісні зміни в парадигмі навчання шкільного курсу інформатики. Підкреслено вплив інформаційно-комунікаційних технологій та інших соціально-економічних чинників на генезу методики організації курсу “Основи інформатики та обчислювальної техніки”. Визначено місце шкільного курсу інформатики в системі загальної освіти.

Ключові слова: шкільний курс інформатики, методика організації навчання, цілі навчання, інформатика.

Донченко Я.

аспірантка кафедри педагогіки вищої школи Государственного высшего учебного заведения “Донбасский государственный педагогический университет”

ШКОЛЬНЫЙ КУРС ИНФОРМАТИКИ: МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассмотрены факторы, которые влияли на формирование целей, задач и содержания школьного курса “Основы информатики и вычислительной техники” в общеобразовательных школах Украины. Охарактеризованы качественные изменения в парадигме обучения школьного курса информатики. Подчеркнуто влияние информационно-коммуникационных технологий и других социально-экономических факторов на генезис методики организации курса “Основы информатики и вычислительной техники”. Определено место школьного курса информатики в системе общего образования.

Ключевые слова: школьный курс информатики, методика организации обучения, цели обучения, информатика.

Donchenko I.

graduate student of the Department of Pedagogy of Higher School of the State higher education institution “Donbass State Pedagogical University”

SCHOOL COURSE OF INFORMATICS: TECHNIQUE OF THE ORGANIZATION

The article considers the factors that influenced the formation of goals, objectives and content of school course “Fundamentals of Computer Science” in secondary schools of Ukraine. Qualitative changes in the paradigm of learning school course of computer science have been characterized. The impact of information and communication technologies and other socio-economic factors on the genesis of the

technique of the organization of the course “Fundamentals of Computer Science” was emphasized. Location of school course of computer science in general education has been defined.

Keywords: *school informatics course, a technique for training, learning objectives, informatics.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Бурхливий розвиток технологій у ХХ ст. мав значний вплив на характер праці в різних сферах суспільства, зокрема, й у сфері освіти. Сучасна обчислювальна техніка та інформаційні технології дозволяли значно збільшити обсяг опрацьованої інформації та спростити доступ до даних. Так, з'явилася потреба у формуванні специфічних умінь та навичок роботи із електронно-обчислювальною технікою, необхідних сучасній всебічно розвинутої особистості для реалізації свого творчого та виробничого потенціалу. Протягом ХХ ст. в загальноосвітні заклади був введений ряд навчальних предметів, частина з яких носила тимчасовий, експериментальний характер. Одним з таких нових предметів, який увійшов до систему загальної освіти на постійній основі, був курс інформатики та обчислювальної техніки.

Упровадження нового курсу в систему загальної освіти завжди пов'язане з низкою трудомістких, теоретичних і методичних етапів, підготовок, призначених для формування змісту та визначення суті, цілей і основних функцій предмета, методології його організації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної та філософської літератури дозволив виявити, що питання про основні тенденції формування уявлень про способи організації навчання шкільній інформатиці, визначення мети та завдань цієї навчальної дисципліни гостро поставав з першого року введення курсу “Основи інформатики та обчислювальної техніки” в систему загальної освіти в школах України. Окремі питання досліджуваної проблеми порушені в роботах вчених радянської доби: А. Дородніцина, А. Єршова, С. Лебєдєва, В. Монахова та ін. Означена проблема займала значне місце в науково-дослідній діяльності вчених-педагогів сучасності: М. Жалдака, Н. Морзе, Й. Ривкінда та ін.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз методики організації курсів “Основи інформатики та обчислювальної техніки” та “Інформатика” в системі загальної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу статті. Шкільний курс інформатики, як обов'язковий компонент у структурі загальної освіти, був уведений у 1985 р. Цьому кроку передували три десятки років експериментів учених і педагогів з Москви, Києва, Сімферополя, Харкова, Новосибірська та багатьох інших міст із упровадження елементів програмування і кібернетики в старших класах загальноосвітніх шкіл, які допомогли розробити методику означеного курсу.

Процес навчання допомагає реалізувати зміст, сутність, цілі та основні функції освіти. Вони ж у свою чергу визначаються виходячи з трактування поняття “освіта” [6].

Педагогічний словник визначає термін “освіта” як процес і результат засвоєння певної системи знань в інтересах людини, суспільства і держави, який супроводжується констатацією досягнення громадянином встановлених державою освітніх рівнів [5, с. 92]. Цілі освіти визначаються низкою факторів, серед яких можна виокремити: соціальний стан суспільства, нормативні

державні документи, нормативні та теоретичні документи освіти, представлені у навчальних програмах та методичних та навчальних посібниках, структурою та розділами самих підручників.

Функції освіти повинні формувати чітке уявлення, який результат варто очікувати після завершення навчання. Сучасні педагогічні концепції поділяють функції освіти на два класи: соціальні та особистісні [8].

Стислий аналіз представлених категорій дозволив зробити висновок, що найбільш яскраво методика організації шкільних курсів відображена в нормативних документах, навчальних планах і програмах, методичних рекомендаціях. Інформатика як шкільний предмет є одним з тих, що найбільше й динамічно розвиваються в системі загальної освіти. Її цілі змінювалися згідно з вимогами суспільства до обсягу мінімальних знань і умінь для роботи з обчислювальною технікою.

Перші публікації, присвячені розкриттю концепції майбутнього шкільного курсу інформатики в Україні, були датовані 1979 р. [2]. Однією з головних цілей курсу стало формування в учнів комплексу навичок розумової діяльності, стилю мислення, що було названо як операційний стиль мислення. Центральну роль в курсі займала мета формування комп'ютерної грамотності учнів, яка передбачала розвиток умінь користуватися сучасною комп'ютерною технікою для розв'язання комплексу прикладних задач.

У першому варіанті програми курсу "Основи інформатики та обчислювальної техніки" комп'ютерна грамотність учнів була представлена головною метою курсу, орієнтуючи його на програмування [10]. У другій редакції програми шкільного курсу інформатики у 1986 р., цілі навчального предмета розширилися вимогою формувань в учнів умінь грамотної постановки задач з різних предметних галузей, їх формалізації, програмної реалізації та інтерпретації результатів обчислень. Був зроблений особливий акцент на міжпредметні зв'язки інформатики з іншими навчальними дисциплінами і науками, які повинні були реалізуватися за рахунок комп'ютерного моделювання [9, с. 49].

Експериментальна програма курсу "Основи інформатики та обчислювальної техніки" в незалежній Україні вийшла у 1993 р. Мета курсу повинна була досягатися за рахунок практичного оволодіння учнями навичок роботи з основними складовими сучасного програмного забезпечення ЕОМ, ознайомлення з функціональним призначенням основних пристроїв ЕОМ, принципами їх будови і дії, основам технології вирішення завдань за допомогою ЕОМ, починаючи від їх постановки й побудови відповідних інформаційних моделей і закінчуючи інтерпретацією результатів, отриманих за допомогою ЕОМ [3]. Такий підхід щодо уявлень про організацію курсу інформатики зберігався протягом 10 років.

Програма курсу "Інформатика" від 2003 р. під редакцією М. Жалдака в змістовному аспекті зазнала суттєвих змін. Одним з головних змін стала профілізація курсу інформатики, впровадження курсів за вибором, що призначалися для поглибленого вивчення окремих методичних ліній. Цілі ж вивчення самого курсу залишалися незмінними: формування теоретичної бази і вироблення практичних умінь. Успішне засвоєння двох компонентів забезпечувало формування інформаційної культури учнів.

Подальші зміни у змісті програм для основної та старшої школи відбулися у 2010 р., коли курс інформатики став трирічним. Цілі курсу були розширені

вимогою формування у випускників основної школи не тільки основ інформаційної культури, а й інформаційно-комунікаційної компетентності [4].

У 2013 р. був прийнятий новий державний стандарт середньої освіти, відповідно до якого шкільний курс інформатики переносився в основну і початкову школи. Нові програми ставили за мету навчання курсу “Інформатика” формування й розвиток предметної інформаційно-комунікаційної компетентності, ключових компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів та їх соціалізації у суспільстві [7].

Дослідження ґенези цілей навчання інформатики дозволило виділити категорії, якими оперували автори при формуванні концепцій курсу: грамотність, культура, компетентність. Згідно з уявленнями Б. Гершунського, грамотність, освіченість, професійна компетентність, культура, менталітет створювали ієрархічні сходинки результатів освіти. Поняття “грамотність” розумілося як мінімальний необхідний рівень знань, умінь і навичок, які необхідні для розвитку особистості. Причому, цей набір не повинен бути статичним і не може бути отриманий в повній мірі в процесі шкільної освіти [1, с. 82].

Професійна компетентність проявляється в обмеженій сфері трудової діяльності. Передусім це пов'язано з поділом праці і неможливістю більшості людей проявляти свій потенціал в кількох різних сферах діяльності.

Поняття “культура” має різні трактування, але всіх їх об'єднує “глибоке, усвідомлене і шанобливе ставлення до спадщини минулого, здатність до творчого сприйняття, розуміння і перетворення дійсності в тій чи іншій сфері діяльності і відносин” [1, с. 85]. Цю категорію можна назвати вищим проявом людської освіченості та професійної компетентності.

Висновки. Розглянуті категорії і поняття в контексті ґенези шкільного курсу інформатики, дозволили розкрити деякі аспекти методики організації цього шкільного курсу. Перші навчальні програми оперували категорією “грамотність”, розуміючи її насамперед як функціональну, спрямовану на розвиток умінь і навичок роботи учнів з комп'ютерною технікою, навчання учнів основам програмування, узагальнюючи всі цілі курсу в категорію “комп'ютерна грамотність”.

Тривалий період у навчальних програмах шкільного курсу інформатики в незалежній Україні ставилися цілі формування інформаційної культури учнів. Досягнення повною мірою інформаційної культури школярів практично неможливо при знайомстві їх з основами інформатики в старших класах. Адже воно можливе лише при ранньому вивченні інформатики та за умови активного використання набутих навичок у навчанні у подальшому суспільному житті.

Остання програма, що була введена у 2013 р. ґрунтується на категорії “компетентність”, ставлячи перед педагогами мету формування предметної інформаційно-комунікаційної компетентності та ключових компетентностей, які можуть призвести до творчої реалізації особистості учнівської молоді.

Література

1. Гершунский Б. С. Философия образования : учеб. пособ. для студ. высших и средних пед. уч. зав. / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
2. Ершов А. П Школьная информатика (концепции, состояние, перспективы) / А. П. Ершов, Г. А. Звенигородский, Ю. А. Первин. – Новосибирск, 1979. – 51 с.

3. Жалдак М. І. Програма курсу “Основи інформатики та обчислювальної техніки” для середніх навчальних закладів / М. І. Жалдак., Н. В. Морзе, Г. Г. Науменко // Інформаційний збірник МО України. – К. : Освіта, 1993. – № 13. – С. 7–23.
4. Жалдак М. І. Програма курсу “Основи інформатики та обчислювальної техніки” для середніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / М. І. Жалдак., Н. В. Морзе, О. І. Мостіпан. – режим доступу : <http://www.osvita.ua/doc/files/news/309/30993/76.doc>
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003. – 176 с.
6. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1989. – 360 с.
7. Математика. Інформатика, 5–9 кл. : навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів / відповідальний за випуск Р. В. Гладковський. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – 96 с.
8. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособ. для студентов, обучающихся по специальности “Профессиональное обучение” : в 2-х кн. / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн. 1. – 174 с.
9. Програма курсу “Основи інформатики та обчислювальної техніки” / А. П. Ершов, В. М. Монахов, Л. Н. Преснухина // Математика в школі. – 1986. – № 3. – С. 49–53.
10. Семакин И. Г. Научно-методические основы построения базового курса информатики : дисс. д-ра пед. наук : 13.00.02 / Семакин Игорь Геннадьевич. – Пермь, 2002. – 415 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**Замрозевич-Шадріна С.**

*кандидат педагогічних наук, доцент Педагогічного інституту
Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника*

УДК 371.71:372:173

**УТВЕРЖДЕННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В СІМ'ЯХ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті автор розкриває проблеми дотримання та збереження
здорового способу життя з опорою на раціональне харчування в сім'ях дітей
дошкільного віку.*

Ключові слова: *здоров'я, здоровий спосіб життя, харчування у сім'ї,
раціональне харчування.*

Замрозевич-Шадріна С.

*кандидат педагогических наук, доцент Педагогического института
Прикарпатского национального университета им. В. Стефаника*

**УТВЕРЖДЕНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*В статье автор раскрывает проблемы соблюдения и сохранения
здорового образа жизни с опорой на рациональное питание в семьях детей
дошкольного возраста.*

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, питание в семье,
рациональное питание.*

Zamrozevuch-Shadrina S.

*associate professor of Pedagogical Institute of Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University*

**CONSOLIDATION OF HEALTHY LIFESTYLE IN FAMILIES OF PRESCHOOL
CHILDREN**

*In the present article the author covers the problems of following and keeping
up healthy lifestyle with emphasis on rational nutrition in familie of preschool children.*

Key words: *health, healthy life-style, nutrition in a family, rational nutrition.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. *Здоров'я підростаючого покоління – проблема не тільки соціальна, а й моральна. Дитина сама повинна вміти бути здоровою та в майбутньому виховувати власних дітей здоровими як фізично, так і морально.*

Людина розвивається лише шляхом наслідування і якщо йде наслідування здоров'я, то воно передається із покоління в покоління: від батьків дітям, від дітей – онукам т. д. І навпаки, якщо наслідування іде через недбале ставлення до свого здоров'я, то з покоління в покоління передаватиметься це невігластво, яке породжує захворювання.

У багатьох людей склалась тверда впевненість: здоров'я або нездоров'я дитини, дорослої людини цілковито перебуває на совісті лікарів. Останнім часом вченими доведено, що здоров'я особистості лише на 7– 8% залежить від

охорони здоров'я в країні, а більше ніж на половину – від способу життя самої людини. Сьогодні чітко встановлено, що 90% закладеного природою здоров'я людини утверджується до дворічного віку, а 40% захворювань дорослих має витoki з дитячого періоду життя. Тому не випадково, що вчені всього світу займаються пошуками найефективніших засобів збереження здоров'я людини й продовження її активного довголіття.

Один з таких шляхів – світоглядне виховання дітей, спрямоване на додержання здорового способу життя, яке повинне стати безумовною необхідністю, системою життя кожної особистості.

Серед чинників, що формують здоров'я людини, велика роль належить харчуванню, на яке припадає 40 – 45 %, генетику людини – 18 %; охорону здоров'я – 10 %; чинники довкілля – 8 % та інші – 19-24 %.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної літератури [1; 2; 4; 6] засвідчує про те, що формування здорового способу життя є одним із важливих напрямів сімейного виховання. Адже всі батьки хочуть, щоб їхні діти вирости фізично й психічно здоровими. Формування здорового способу життя залежить і від традиційної складової цього впливу: стилю життя сім'ї, способу організації життя, характеру взаємостосунків між подружжям, участі обох батьків у вихованні, правильної організації вільного часу сім'ї, ставлення батьків до шкідливих звичок. Батьки є одним із основних важливих і впливових джерел отримання інформації про здоровий спосіб життя для дітей. Як бачимо, спосіб життя сім'ї обумовлює й спосіб життя дітей.

На основі аналізу літературних джерел виявлено основні компоненти здорового способу життя, до яких слід віднести: дотримання біологічно оправданих норм рухової активності, режиму праці та відпочинку, культури харчування, а також використання природних засобів загартування та різних оздоровчих систем, відсутність шкідливих звичок і стійка орієнтація на морально духовні цінності [5; 7].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – привернути увагу до проблем формування здорового способу життя, зокрема раціонального харчування, в сім'ях дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Збереження та зміцнення здоров'я дітей головне завдання педагогів дошкільних навчальних закладів і батьків. Для його ефективного реалізації необхідно неухильно дбати про фізичне, психічне, соціальне та духовне благополуччя кожного вихованця, а й сприяти усвідомленню дошкільниками цінності здоров'я, необхідності дотримуватися здорового способу життя та формуванню відповідних здоров'язбережувальних навичок. При цьому важлива роль відводиться харчуванню. Саме з харчових продуктів організм отримує будівельний матеріал та енергію для реалізації його функцій. Якісний склад їжі, в основному, і визначає стан органів та систем організму. Змінивши своє харчування, збагативши раціон цінними для організму речовинами, людина має реальну можливість покращити стан здоров'я, поліпшити якість життя та продовжити його тривалість.

Відповідно до біологічної дії їжі вчені розрізняють чотири різновиди харчування: раціональне, превентивне, лікувально-профілактичне і дієтичне.

Раціональне харчування – фізіологічно повноцінне харчування здорових людей, що має певний режим і враховує фізіологічні потреби організму в харчових речовинах і енергії.

Превентивне харчування – раціональне харчування, яке скориговане з урахуванням чинників ризику виникнення захворювань багатофакторного походження (атеросклероз, гіпертонія, цукровий діабет, ішемічна хвороба серця, патологія органів дихання).

Лікувально-профілактичне харчування – близьке до раціонального з підсиленням захисної функції їжі щодо запобігання несприятливому впливу конкретних шкідливих виробничих факторів. Якісний склад раціонів лікувально-профілактичного харчування підвищує стійкість організму, попереджує виникнення в організмі різних порушень.

Дієтичне харчування – харчування споживачів з хронічними захворюваннями з метою запобігання їх розвитку або загострення, до тих чи інших захворювань з метою профілактики. [3, с. 17-18].

Разом із цим, харчування, що характеризується оптимальним співвідношенням харчових речовин, називається збалансованим та раціональним.

На думку сучасних вчених, раціональне харчування будується з урахуванням статі людини, віку, виду діяльності, місцевості проживання, національності та індивідуальних особливостей. Ґрунтовне вивчення матеріалів дослідження у контексті піднятої проблеми дало нам можливість виділити основні принципи раціонального харчування, до яких слід віднести:

- співвідношення енергетичної цінності їжі, що надходить до організму людини, та його енерговитрат;
- надходження до організму певної кількості харчових речовин в оптимальних співвідношеннях;
- правильний режим харчування;
- різноманітність харчових продуктів, що вживає особистість;
- помірність у їжі.

Згідно з теорією збалансованого харчування О. О. Покровського харчовий раціон повинен бути збалансованим, оптимально враховувати характер обміну речовин. [3, с. 20].

При порушенні основних принципів раціонального харчування у людини розвиваються різноманітні хвороби – від зниження імунітету – до захворювань, пов'язаних із недостатнім чи надлишковим харчуванням. Тому сьогодні актуальною є проблема вивчення та раціональна корекція харчування.

Виходячи з вище сказаного, харчування належить розглядати як могутній чинник впливу навколишнього середовища на дитячий організм. Воно позначається не тільки на фізичному розвитку, але й на здатності до адаптивних реакцій, стані імунної системи, нервово-психічного розвитку. Найбільш чутливі до порушень харчування діти раннього віку. При кількісному чи якісному голодуванні, особливо через нестачу в організмі повноцінного білка, поліненасичених жирних кислот, вітамінів, мінеральних речовин, зменшується маса мозку внаслідок малої кількості клітинних елементів, знижується вміст нуклеїнових кислот, мієліну, затримується формування гуморальних і клітинних імунологічних реакцій, порушуються становлення та взаємодія ендокринних функцій, сповільнюється фізичний розвиток. Усе це проявляється слабкою пам'яттю, незадовільною здатністю до навчання, виникненням вторинного імунодефіциту, ендокринопатії. Порушення, які виникають при неправильному дармуванні, не завжди компенсуються після переходу на збалансований раціон.

З метою забезпечення якісного харчування дітей дошкільного віку, рекомендуємо батькам дотримуватись наступних правил:

- овочі вимагають ретельної первинної обробки;
- бажано давати дітям сирі фрукти, ягоди та соки;
- деякі фрукти і ягоди (полуниці, суниці, апельсини, мандарини) можуть спричиняти алергію, тому вживати їх потрібно обережно;
- особливу увагу треба звертати на холодну первинну обробку м'яса та субпродуктів, їх потрібно правильно зберігати, розморожувати, добре промивати проточною водою;

- неприпустимо підігрівати приготовлену їжу для підтримання потрібної для їди температури (40-45°C). Це спричиняє розвиток у їжі мікроорганізмів і накопичення токсичних продуктів, які можуть спричиняти кишкові захворювання та інтоксикації. Не можна також часто підігрівати їжу до високих температур (100-120°C);

- для теплової обробки м'яса в дитячому харчуванні найчастіше використовують такі види приготування, як варіння, смаження, тушкування, запікання.

На жаль, визначення нами стану обізнаності батьків і дітей із особливостями харчування у сім'ї як чинника здорового способу життя,

засвідчують, що більшість із них харчується не регулярно, а 80% батьків дошкільників зізнались, що через надмірну зайнятість професійною діяльністю та різними сімейно-побутовими проблемами не мають можливості приймати їжу хоча б раз в день. Разом із цим, значна частина споживає вуглеводну та калорійну їжу, тобто надає перевагу напівфабрикатам, якими можна швидко перекусити. Лише 20% батьків повноцінно харчуються три рази в день, але після того як наїдаються, все одно беруть добавку, що призводить до переїдання та зайвої ваги. Тому не можна їсти занадто швидко – прийом їжі повинен тривати не менше 20 хвилин.

Інша анкета для дошкільників старшої групи передбачала 5 запитань, що стосуються правильного харчування. У дослідженні приймало участь 34 дітей.

Лише 45 % дітей на запитання: «Які продукти використовує мама для приготування страв та чи споживають вони ці продукти щодня?» вказали на овочі, крупи та фрукти.

Найулюбленишими стравами у 32 % дітей виявилися м'ясні та рибні страви, овочі, фрукти; у 21 % – молоко та молочні страви; у 40 % – солодощі, сухарики, чіпси, картопля фрі. Разом із цим, 78% дошкільників знають про позитивний вплив на організм продуктів, які споживає людина, але не всі можуть пояснити чому.

Отже, виходячи з вище сказаного, сьогодні актуалізується проблема батьківського всеобучу щодо організації належного харчування у сім'ї.

Висновки. з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Батькам необхідно розширювати й поглиблювати свої знання та знання дітей про значення різних продуктів для організму людини; формувати в дітей уявлення про корисну їжу та її роль у збереженні та зміцненні здоров'я; систематично ознайомлювати дітей з основами культури харчування; спонукати дітей дотримуватись гігієни харчування; сприяти засвоєнню дітьми практичних умінь і навичок раціонального харчування; викликати у них стійкий інтерес до

традицій харчування українців, ознайомлювати зі звичаями української гостинності під час їди та спонукати дітей до споживання національних страв. Педагогам дошкільних навчальних закладів варто б займатися систематичною просвітою батьків щодо проблем раціонального харчування як важливого чинника дотримання здорового способу життя.

Література

1. Денисенко Н. Ф. Формування культури здоров'я дітей / Н. Ф. Денисенко // Виховна робота в школі. – 2005. – № 10. – С. 2–5.
2. Дубогай О. Навчання в русі: здоров'ярігаючі педагогічні технології в початковій школі / О. Дубогай. – К.: Шкільний світ, 2005. – 112 с.
3. Зубар Н. М. Основи фізіології та гігієни харчування: Підручник. / Н. М. Зубар – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 336 с.
4. Каминский М. И. Питание. Здоровье. Двигательная активность / М. И. Каминский. – К.: Наукова думка, 1990. – 273 с.
5. Магльований А. В. Поняття здорового способу життя, оздоровче тренування / А. В. Магльований // Гуманітарні та ресурсні проблеми національної безпеки України: монографія; Акад. наук вищої освіти України (Книга 2). – К.: Експрес – Поліграф, 2012. – С. 76–112.
6. Оржеховська В. М. Стратегія педагогіки здорового способу життя / В. М. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 19–28.
7. Презлята Г. Здоровий спосіб життя: ідеї, пошуки, досвід – Навч. посіб. / Г. Презлята. – Івано-Франківськ: НАІР, 2013. – 484 с.

Клименко Ю.

кандидат біологічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Донбаського державного педагогічного університету

Приймак Г.

старший викладач кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Донбаського державного педагогічного університету

УДК 615.8-056.29-057.875

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

У статті розглянуто доцільність організації процесу фізичної реабілітації студентів з порушеннями опорно-рухового апарату на засадах поетапно структурованого підходу корекційно-реабілітаційної роботи. Автор доводить, що корекційно-виховна робота є основою реабілітації студентів із порушеннями опорно-рухового апарату і комплексно впливає на різні сторони особистості.

Ключові слова: *порушення опорно-рухового апарату, корекційно-реабілітаційна робота, реабілітаційний процес, фізична реабілітація.*

Клименко Ю.

кандидат биологических наук, доцент кафедры здоровья человека и физического воспитания Донбасского государственного педагогического университета

Приймак А.

старший преподаватель кафедры здоровья человека и физического воспитания Донбасского государственного педагогического университета

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В статье рассмотрена целесообразность организации процесса физической реабилитации студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе поэтапно структурированного подхода коррекционно-реабилитационной работы. Автор доказал, что коррекционно-воспитательная работа является основой реабилитации студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и комплексно влияет на различные стороны личности.

Ключевые слова: *нарушения опорно-двигательного аппарата, коррекционно-реабилитационная работа, реабилитационный процесс, физическая реабилитация.*

Klymenko Yu.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Chair of Human Health and Physical Education of Donbas State Pedagogical University

Prymak H.

Senior teacher of the Chair of Human Health and Physical Education of Donbas State Pedagogical University

THEORETICAL FOUNDATIONS OF CORRECTION AND REHABILITATION WORK WITH THE STUDENTS WITH DISORDERS OF THE LOCOMOTOR APPARATUS

In the article it is analyzed the expediency of organizing the process of physical rehabilitation of the students with disorders of the locomotor apparatus based on the gradually structured approach of correction and rehabilitation work. The authors have proved that the correction and educational work is the foundation of rehabilitation of the students with disorders of the locomotor apparatus and specifically in the complex impacts on different sides of the personality.

Key words: *disorders of the locomotor apparatus, correction and rehabilitation work, rehabilitation process, physical rehabilitation.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Масовий характер порушень постави і викривлень хребта – одна з найбільш злободенних проблем сучасного суспільства. І хоча вивчення порушень постави тіла нараховує більше сторіччя, але ця проблема, нажаль, є завжди актуальною. На даний час низькою залишається ефективність лікування та профілактики порушень постави. Останнім часом в медицині та педагогіці все більше стверджується реабілітаційний напрям стосовно корекції опорно рухового апарату [3]. У цьому процесі провідну роль відіграє фізична реабілітація, яка поліпшує якість лікування, запобігає можливим ускладненням при різних захворюваннях і

травмах, прискорює відновлення функцій органів і систем; тренує і загартовує організм, повертає працездатність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У наукових статтях і монографіях вчених [1, 2, 3, 5, 8] висвітлюються питання розвитку постави людини, фізичного виховання, пов'язанні з цією патологією; вивчаються різні аномалії постави, засоби профілактики та лікування останніх. Але незважаючи на низку досліджень, питання про правильну поставу залишається до сих пір фактично невирішеним медичною наукою. Також постава є однією з важких проблем фізичного виховання, тому що її порушення починаються вже у дитячому садку, і на жаль, прогресують у шкільному віці. Тому до вищих навчальних закладів поступає велика кількість молоді (до 60%) з функціональними і морфологічними порушеннями постави різних форм і ступенів. Якщо у більшості випадків об'єктом досліджень були діти і підлітки, то дорослі, у тому числі і студенти, досліджені порівняно мало.

У цілому ряді робіт доведено, що корекційно-виховна робота є основою реабілітації студентів з порушеннями опорно-рухового апарату і цілеспрямовано комплексно впливає на різні боки особистості, яка знаходиться в аномальному стані [3, 5, 7].

За даними літературних джерел, на сколіоз припадає великий відсоток випадків порівняно з іншими деформаціями хребта та опорно-рухового апарату [6]. Спеціальні корекційні заняття спрямовані на зменшення сколіотичних деформацій, відновлення та компенсацію порушених функцій рухової, емоційно-вольової сфер юнаків, хворих на сколіоз, нормалізацію їх навчальних, трудових та побутових дій. Основним елементом змісту корекційних занять є навчання студентів зі сколіотичними вадами руховим діям, які базуються на максимальному використанні рухових можливостей, що поступово створює умови для реабілітації сколіотичних ушкоджень, компенсації порушених функцій.

Дослідження вітчизняних реабілітологів показали, що корекційна робота зменшує кількість сколіотичних деформацій, сприяє відновленню порушених функцій рухових дій, коли вона реалізується з урахуванням індивідуальних особливостей дітей з вадами хребта [1, 4, 6]. У зв'язку з цим корекційно-виховна робота зі студентами з вадами опорно-рухового апарату повинна реалізуватись з урахуванням таких напрямів: (1) корекція вад хребта, відновлення та компенсація порушених параметрів рухової сфери, самоконтролю, розвитку фізичних властивостей; (2) нормалізація емоційно-вольової сфери, розвиток позитивної дидактико-реабілітаційної мотивації; (3) розвиток пізнавальної діяльності хворих юнаків в області фізичної реабілітації; (4) формування у студентів здібності до самостійних занять фізичними вправами і адекватними видами спорту.

Формування цілей статті (постановка завдання) – вивчити і здійснити теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми корекційно- реабілітаційної роботи зі студентами вищих навчальних закладів з вадами опорно рухового апарату.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Індивідуально-орієнтована фізична

реабілітація студентів з порушеннями рухових функцій внаслідок сколіотичних уражень хребта має використовуватися в якості: (1) підтримуючої трофічної терапії, яка сприяє розвитку адаптаційних процесів в організмі, зберіганню функцій уражених систем та забезпечує гармонізацію життєдіяльності дитини; (2) лікувально-профілактичної терапії, яка попереджує прогресування патологічного процесу, зокрема в ушкодженому опорно-руховому апараті; (3) емоційно та мотиваційної обґрунтованої терапії, що передбачає свідому та активну участь хворої людини у лікуванні і тим самим вирішує певні завдання самовиховання, самовдосконалення та використання набутих навичок занять фізичними вправами у подальшому повсякденному житті.

Фізична реабілітація мобілізує резервні сили організму, активізує його захисні та пристосувальні механізми, попереджує розвиток ускладнень, прискорює відновлення функцій різних органів і систем, скорочує терміни клінічного і функціонального відновлення, адаптує до фізичних навантажень, тренує і загартовує організм, відновлює працездатність. Залежно від характеру, перебігу та наслідків захворювання або травми, періоду та етапу відновного лікування, фізичну реабілітацію використовують з метою профілактики або лікування і, відповідно до цього, вона посідає провідне або допоміжне місце у комплексі взаємодоповнюючих лікувальних заходів реабілітації [1, 7]. Одночасно з фізичною реабілітацією проводиться психологічна підготовка хворого до подолання труднощів, пов'язаних з хворобою і можливими її наслідками до необхідної адаптації, реадaptaції або перекваліфікації [8].

Складна структура дефекту, характер первинних та вторинних порушень у студентів з ураженнями опорно-рухового апарату свідчить про те, що система фізичної та соціальної реабілітації повинна бути побудована на основі об'єктивної інформації про стан їх рухової системи, нервово-м'язової працездатності, моторно-вісцеральної регуляції механізмів адаптації організму до фізичних навантажень різної інтенсивності та об'єму, корекційної спрямованості, і в повній мірі враховувати їх індивідуальні особливості (вік, стать, складність структури дефекту, характер вторинних відхилень, якісний стан рухової сфери, тип вищої нервової діяльності та характер, рівень позитивної дидактико-реабілітаційної мотивації тощо).

Єдність свідомості та особистості формування самоконтролю і самооцінки – це складний процес, особливо у студентів, які свідомо визнають свою хворобу. Доцільним є співвіднесення самоконтролю з усвідомленою та керуємою діяльністю особистості, що передбачає цілу низку складних умінь (сенсорних, моторних, інтелектуальних); умінь перевіряти (самоперевірка і самовиправлення) і констатувати помилки у власній діяльності, зіставляти, порівнювати як процес, так і результат своєї діяльності з критеріями, еталонами, зразками, що були задані зовні; умінь оцінювати свою роботу, здійснювати її критичний аналіз; умінь своєчасно попередити помилку; вміння коректувати, виправляти допущені помилки; планувати свою діяльність (окремі дії) і виконувати її відповідно до поставленої мети [2]. На наш погляд, усвідомлена діяльність, самоконтроль у процесі фізичної реабілітації студентів зі сколіотичними вадами хребта сприяють позитивним результатам лікування та відновлення.

Цілюща дія фізичних вправ на організм здійснюється шляхом взаємодії нервової та інших систем, моторно-вісцеральними рефlekсами [4]. Будь-яке

скорочення м'язів подразнює закладені в них чисельні нервові закінчення і потік імпульсів з них, а також з пропріорецепторів інших структур опорно-рухового апарату, прямують до ЦНС. Вони змінюють її функціональний стан і через вегетативні центри забезпечують регуляцію і перебудову діяльності внутрішніх органів. Таким чином, інформація про роботу м'язів по нервових і гуморальних шляхах надходить до ЦНС і до центру ендокринної системи (гіпоталамусу), інтегрується, а потім ці системи регулюють функцію внутрішніх органів [4].

Розрізняють два основних механізми лікувальної дії фізичних вправ на організм хворого: тонізуюча і трофічна [6]. Тонізуюча дія фізичних вправ виражається в тому, що спеціально підібрані вправи здатні посилювати процеси гальмування або збудження у ЦНС і тим самим сприяють відновленню нормальної рухливості та врівноваженості нервових процесів [8]. Тонізуючий вплив фізичних вправ тим більший, чим більше м'язів залучається у рухову діяльність і чим вище м'язове зусилля. У студентів, які займаються фізичними вправами, виникають позитивні емоції, створюється піднесений настрій і з'являється впевненість у швидкому одужанні [5].

Трофічна дія фізичних вправ характеризується тим, що у процесі руху виникають пропріоцептивні імпульси, що йдуть у вищі відділи нервової системи та вегетативні центри і перебудовують їх функціональний стан. М'язова діяльність стимулює обмінні, окислювально-відновні та регенеративні процеси в організмі. У працюючому м'язі відбувається розширення та збільшення кількості функціонуючих капілярів, посилюється приплив насиченої киснем артеріальної та відтік венозної крові, підвищується швидкість кровообігу, покращується лімфатичний обіг. За рахунок цього швидше розсмоктуються продукти запалення, не утворюються спайки, не розвиваються атрофії [8].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Нормалізація функцій організму студентів з вадами опорно-рухового апарату під впливом занять фізичними вправами виникає завдяки постійно зростаючому навантаженню, внаслідок чого поступово вдосконалюються регуляторні процеси в організмі, усуваються тимчасові компенсації, відновлюються моторно-вісцеральні зв'язки та рухові якості людини. Під час занять фізичними вправами відбувається формування компенсацій, які зумовлені рефлексорними механізмами. Фізичні вправи сприяють якнайшвидшому відновленню або заміщенню порушеної хворобою функції органа або системи. Вправи сприяють збільшенню розмірів сегмента тіла або парного органа, підвищують функції ураженої системи в цілому. Вони залучають до роботи м'язи, які раніше не брали участі у виконанні не властивих для них рухів.

Аналіз науково-методичної літератури дозволив нам одержати дані щодо особливостей фізичного виховання та корекційно-реабілітаційної роботи зі студентами з вадами опорно-рухового апарату, які будуть враховані нами при складанні експериментальної корекційної програми порушень постави студентів вищих навчальних закладів.

Література

1. Абрамова Т.Ф. Физическая реабилитация детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / Абрамова Т.Ф., Гончарова Г.А., Гросс Н.А. – М.: Советский спорт, 2000. – С. 133-135.

2. Григоренко В.Г. Организация спортивно-массовой работы с лицами, имеющими нарушения функций спинного мозга [учебное пособие] / В.Г. Григоренко, Б.В. Сермеев. – М.: Советский спорт, 1991. – 157 с.
3. Дубогай О.В. Методика фізичного виховання студентів, віднесених за станом здоров'я до спеціальної медичної групи [навчальний посібник] / О.В. Дубогай, В.І. Завацький, Ю.О. Коран. – Луцьк: Надстир'я, 1995. – 220 с.
4. Дудин М.Г. Выявление особенностей нейрогуморальной регуляции опорно-двигательного аппарата у больных идиопатическим сколиозом методом биотестирования / М.Г. Дудин, Т.В. Авилиани, Ю.Д. Пинчук // Хирургия позвоночника. – 2004. – № 2. – С. 15-16.
5. Ишал В.А. Физиология, асимметрия, фронтальные нарушения осанки, сколиоз и сколиотическая болезнь / В.А. Ишал // Ортопедия, травматология и протезирование. – 2000. – № 5. – С. 33-37.
6. Лейтес Н.С. Проблемы соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьников / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 9-12. 95
7. Петренко Г.Г. Физическое воспитание студентов с нарушениями осанки и сколиозом. – Киев: КГУ, 1984. – 23 с.
8. Рєпневська М.С. Дефекти постави у студентів та методика її фізичної реабілітації // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. праць за ред. С.С. Єрмакова. – Харків: ХХПІ, 2004. – С. 47-51.

Хохлова Т.

аспірант кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання і реабілітації Донбаського державного педагогічного університету

УДК 37.018.32-057.874:316.61

ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА, ЯКИЙ ВИХОВУЄТЬСЯ В ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

У статті розкрито теоретичні поняття соціальної адаптації та особистісного розвитку молодшого школяра до самостійного життя в інтернатних закладах.

Ключові слова: соціалізація, молодший школяр, соціальна перцепція, соціальний простір, дисгармонія, соціальний простір.

Хохлова Т.

аспірант кафедри теоретических, методических основ физического воспитания и реабилитации Донбасского государственного педагогического университета

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЕМЫХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

В статье раскрыты теоретические понятия социальной адаптации и личностного развития младшего школьника к самостоятельной жизни в интернатах.

Ключевые слова: социализация, младший школьник, социальная перцепция, социальное пространство, дисгармония, социальное пространство.

Khokhlova T.

Postgraduate student of theoretical and methodological foundations of physical education and rehabilitation of the Donbas State Pedagogical University

THE DEFINITION OF SOCIAL ADJUSTMENT AND PERSONALITY DEVELOPMENT OF YOUNGER STUDENTS THAT EDUCATED IN BOARDING SCHOOLS

The article describes theoretical concept of social adaptation and personal development of younger pupils to independent living in institutions.

Keywords: *socialization, younger students, social perception, social space, disharmony, social space.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Загальновідомо, що соціальна адаптація молодших школярів до самостійного життя у інтернатному закладі набуває особливої актуальності. Молодші школярі, які виховуються у закладах інтернатного типу, страждають від психічної та емоційної депривації, відчувають сенсорний голод. Вони відірвані від реального життя, об'єднані за принципом соціально-психологічного неблагополуччя, знаходяться в соціальній ізоляції. Практично всі вихованці інтернатного закладу перенесли психічну травму, яка сама по собі може мати тяжкі первинні та вторинні наслідки для розвитку особистості. Як правило, ці діти часто перебувають у стані глибокої соціально-педагогічної занедбаності, мають комплекс кинутої, нелюбимої дитини. Умови суспільного виховання, імітація сімейного життя, відсутність природних зразків статево-рольової поведінки, слабкість емоційно-особистісних зв'язків породжують соціальний інфантилізм, комунікативні проблеми у дітей.

Внаслідок відсутності любові і турботи, батьківського тепла у дітей формуються такі якості, як жорстокість, байдужість. Вони часто конфліктують зі своїми однолітками, ображають малят. Відчуження від людей вони вважають нормою, звідси їх «право» на порушення суспільних устоїв. [1]

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питаннями соціальної адаптації та особистісного розвитку вихованців інтернатів приділяли увагу у своїх працях такі науковці як: В.Березнова, О.Лебедєв, Н.Захарова, І. Абрамова, А. Бобильова, О. Кузьміна, Ж. Петрочко, Г. Беленька, Н. Голованова, Ю. Поліщук, С. Харченко.

Формування цілей статті. Мета статті — розкрити поняття соціальної адаптації та особистісного розвитку молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значення процесу соціалізації в житті дитини дуже велике. Термін соціалізація – комплексний процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють йому бути повноправним членом суспільства. Соціалізація виступає одним із основоположних соціальних процесів, що забезпечує існування людини в середині суспільства. Соціалізація являє собою процес входження людини в суспільство, включення її в соціальні зв'язки та інтеграції з метою встановлення її соціальності. Незважаючи на його широку поширеність, не має однозначного тлумачення серед різних представників наук. Загалом, соціалізація розуміється як процес і результат становлення особистості, засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, а також активного відтворення індивідом соціального досвіду і протікає як в умовах виховання (у громадських та

державних організаціях), тобто цілеспрямованого формування особистості, так і під впливом стихійного впливу на розвиток особистості різних, іноді протилежно спрямованих, факторів суспільного буття. [8]

Дослідження О. Кузьміної доводять, що процес соціалізації дитини, яка перебувала в інтернатному закладі, відбувається принципово по-іншому, ніж у більшості домашніх дітей. Саме інтернат стає для дитини тотальним інститутом соціалізації, сурогатною сім'єю, школою, оточенням тощо. Іноді весь життєвий світ дитини може обмежуватися стінами інтернату. Найвизначніші для подальшої життєдіяльності в суспільстві етапи формування особистості молодшого школяра можуть проходити в інтернаті. «Замкнений» образ життя сприяє тому, що середовище поза інтернатом може бути незрозумілим, чужим для вихованців, або вони можуть мати неадекватне уявлення про нього, а також призводити до того, що у таких дітей не формуються навички виживання, адаптації до нових життєвих умов, відсутності навички інтеграції у нові соціальні групи, практика взаємодії та поведінки в різних ситуаціях на початку самостійного життя. [6]

На думку О. Малахової, молодший школяр – це людина, яка активно опановує навичками спілкування. У цей період відбувається інтенсивне встановлення дружніх контактів. Придбання навичок соціальної взаємодії з групою однолітків і вміння заводити друзів є одним з важливих завдань розвитку на цьому віковому етапі. Спочатку діти більше уваги звертають на поведінку, ніж на якість особистості. Характеризуючи своїх приятелів, вони вказують, що «друзі поведуться добре», «з ними весело». У цей період дружні зв'язки неміцні і недовговічні, вони легко виникають і досить швидко можуть обірватися. Між 8 і 11 роками діти вважають друзями тих, хто допомагає їм, відгукується на їхні прохання і розділяє їх інтереси. Для виникнення взаємної симпатії та дружби стають важливими такі якості особистості, як доброта і уважність, самостійність, впевненість у собі, чесність.

Поступово, в процесі засвоєння дитиною шкільної дійсності, у молодших школярів складається система особистих відносин у класі. Її основу складають безпосередні емоційні відносини, які домінують над усіма іншими. Характерні для молодших школярів критерії оцінки однокласників відбивають особливості сприйняття й розуміння ними іншої людини, що пов'язане із загальними закономірностями розвитку пізнавальної сфери в цьому віці: слабка здатність виділяти головне в предметі, ситуативність, емоційність, опора на конкретні факти, труднощі встановлення причинно-наслідкових відносин та ін. [3]

Соціальна перцепція – це багатофункціональний процес, який передбачає сприйняття зовнішніх ознак людини, співвіднесення їх з її особистісними характеристиками, інтерпретацію і прогнозування на цій основі її вчинків. У молодших школярів вона позначається і на особливостях їх першого враження про іншу людину. В цілому стаючи більш точним і диференційованим до 10 - 11 років, перше враження відрізняється у дітей ситуативністю, стереотипністю, орієнтацією на зовнішні ознаки. Фізичний вигляд і його оформлення є для молодших школярів «каркасом», на якому вибудовується образ іншої людини. [8]

Необхідно відзначити, що, як правило, з віком у дітей підвищуються повнота й адекватність усвідомлення свого положення в групі однолітків. Але наприкінці цього вікового періоду, тобто у молодших школярів, адекватність

сприйняття свого соціального статусу різко знижується навіть у порівнянні з дошкільнятами: діти, що займають у класі благополучне положення схильні його недооцінювати, і навпаки, маючи незадовільні показники, як правило, вважають своє становище цілком прийнятним. Це свідчить про те, що до кінця молодшого шкільного віку відбувається своєрідна якісна перебудова, як самих міжособистісних відносин, так і їх усвідомлення. Безумовно, це пов'язано з виникненням в цей період потреби зайняти певне положення в групі однолітків. Взаємини молодших школярів включають в себе сприйняття та оцінювання людьми один одного, їх взаємодію та взаємовплив у процесі спільної діяльності та спілкування. Особливості взаємовідносин залежать від психіки людей, що беруть участь у спільній діяльності (мотивації, розуміння, характеру та ін.) Збіг інтересів, цілей, характерів створює сприятливий психологічний фон для взаємин. Це залежить, в першу чергу, від його ефективного спілкування, що є результатом соціально-педагогічної роботи.

На основі вивчення наукових позицій Д. Годлевської, Я. Гошовського, І. Зверєвої, А. Капської, Д. Пашенка, Г. Улунової встановлено, що володіння багатоаспектним спілкуванням сприяє налагодженню тісних і міцних контактів у новому соціумі та допомагає успішному опануванню новими знаннями, готовністю здійснювати подальший особистісний розвиток.

Наукові дослідження та практика (А. Прихожан, М. Толстих, І. Дубровіна, А. Ружская, Е. Смирнова, І. Зимова, М. Буянов, В. Мухіна, Л. Божович та інші) показали, що у молодших школярів мають чимало порушень в емоційній сфері, самосвідомості, поведінці. Невміння спілкуватися тягне за собою домінування захисних форм поведінки. Психологи відзначають, що порушення соціально-психологічної адаптації призводять до дисгармонії відносин особистості з навколишнім середовищем, пояснюють агресивну поведінку, що утрудняє соціалізацію вихованців дитячого будинку.

Дослідження А. Прихожан і М. Толстих свідчать, що поза сім'єю, тобто в умовах інтернатного закладу, розвиток молодшого школяра йде по «особливому шляху» і у нього формуються особливі, специфічні риси особистості, поведінки, характеру. Багато дітей потрапляють до інтернатного закладу після тривалого перебування в будинку дитини, в неблагополучній сім'ї, на вулиці. Пережиті за цей час стреси позначаються на розвитку емоційно-вольової сфери. За спостереженнями психологів та педагогів, для вихованців інтернатного закладу характерні однобічність, бідність поведінкових мотивацій, постійна залежність від поведінки дорослого. У конфліктних ситуаціях вони часто нездатні об'єктивно оцінити ситуацію, не можуть володіти своїм настроєм і поведінкою. [2]

Тому, особистісний розвиток молодшого школяра, який виховується в установах інтернатного типу, ми будемо розглядати за трьома напрямками:

1. Інтелектуальний;
2. Емоційно-вольовий;
3. Моральний.

Недостатній інтелектуальний розвиток молодшого школяра може полягати і виражатися в ослабленні або несформованості, нерозвиненості пізнавальних процесів, нестійкості уваги, слабкої пам'яті, слабо розвиненого мислення (наочно-образного, абстрактно-логічного, вербального та ін), низькою ерудиції тощо. Причини низького інтелектуального розвитку можуть бути різні:

від порушення нормальної роботи мозку, до відсутності нормального освітньо-виховного середовища (педагогічна занедбаність).

Відсутність належної уваги до інтелектуального розвитку школяра може призвести до серйозного відставання в навчанні і неможливості продовжувати навчання в загальноосвітній школі з діагнозом «затримка психічного розвитку». А це, в свою чергу, стає серйозною перешкодою на шляху взаємодії з іншими, і з світом у цілому. [5]

Найбільші труднощі та відхилення від нормального становлення особистості вихованців інтернатних закладів відзначаються всіма дослідниками в емоційно-вольовій сфері: в порушенні соціальної взаємодії, невпевненості в собі, зниженні самоврядування, цілеспрямованості, недостатньому розвитку самостійності («сили особистості»), неадекватною самооцінкою, невпевненості в собі, нездатності вибудувати нормальні взаємини з оточуючими, аж до повної відсутності тенденції до співпраці. Порушення подібного роду проявляються, найчастіше, у підвищеній тривожності, емоційної напруженості, психічному стомленні, емоційному стресі, підвищеній чутливості до різного роду перешкодам, неготовність долати труднощі, зниженні потреб у досягненнях і успіх, підвищеної агресивності, недовірливості, запальності, нестриманості, надмірної імпульсивної активності, емоційної холодності, відхід у себе, порушенні емоційних контактів з оточуючими, наростанні пасивності, депресії тощо. Неповнота емоційного життя у сирітських установах викликає у дитини різні психічні розлади і порушення соціальної адаптації: в одних це тенденція до зниження активності, що веде до апатії і більшого інтересу до речей, ніж до людей; в інших - гіперактивність з відходом у асоціальну і кримінальну діяльність; у багатьох спостерігається тенденція вести себе зухвало в суспільстві, намагаючись повернути до себе увагу при невмінні створювати міцні емоційні прихильності.

Подібні порушення пояснюються всім попереднім розвитком дітей, а також умовами перебування вихованців у закладах закритого типу.

Діти, що ростуть в умовах закладів інтернатного типу, як правило, не освоюють навички продуктивного спілкування. Їх контакти поверхневі, стурбовані та передчасні: вони одночасно домагаються уваги і відкидають її, переходячи на агресію чи пасивне відчуження. Маючи потребу в любові та увазі, такі діти не вміють вести себе таким чином, щоб з ними спілкувалися відповідно до цієї потреби.

Молодший школяр з інтернатного закладу не може себе проявити в спілкуванні. Емоції є найважливішим компонентом в цілісній картині поведінки дитини дошкільного та молодшого шкільного віку, його діяльності, ставлення до світу, оточуючих людей і самого себе. Специфічні умови життя в установі інтернатного типу, емоційна депривація порушують психічний розвиток дитини, спотворюють його емоційну сферу.

Наприклад, дослідник Е. Мінкова перераховує своєрідні риси емоційного портрета вихованця інтернатного закладу: знижений фон настрою, бідна гама емоцій, одноманітність емоційно-експресивних засобів спілкування, схильність до швидкої зміни настрою, одноманітність і стереотипність емоційних проявів, емоційна поверховість, неадекватні форми емоційного реагування на схвалення і зауваження (від пасивності та байдужості до агресивності і ворожості), підвищена схильність до страхів, тривожності і неспокою. основна

спрямованість позитивних емоцій (отримання все нових і нових задовольень), нерозуміння емоційного стану іншої людини, надмірна імпульсивність та ін. [2]

У інтернатних закладах до дітей нерідко звертаються за прізвищем. Ім'я часто поєднується з прізвищем. Часто ім'я використовується для наказу і майже ніколи для прояву любові. В результаті у дитини формується негативне ставлення до свого імені.

Домагання молодших школярі, які виховуються в умовах закладів інтернатного типу, частіше реалізуються у власному середовищі через фізичну силу, через адекватну для вихованців агресію, а часом, через асоціальні форми поведінки. Неможливість реалізації потреби у визнанні призводить до афективних зривів, до відчуттів гнітючої напруги, тривожності, відчаю, гніву, до звуження діапазону співпереживання.

У вихованців інтернатних закладів зруйнована ще одна важлива ланка самосвідомості - ланка психологічного часу особистості. Молодший школяр не в змозі співвіднести себе справжньою з собою в минулому і майбутньому: індивідуального минулого вони часто не пам'ятають, майбутнє для них невизначено.

Соціальний простір особистості тісно пов'язаний з правами та обов'язками людини, з законами суспільства. Вихованці інтернатного закладу, як особлива спільність, живуть по груповому моральному нормативу, минаючи закони, орієнтуючись на групову совість, поруку і пр.

Соціальна ситуація розвитку в інтернатному закладі без батьківського піклування, умови життя (постійне цілодобове перебування кожної дитини серед дітей і дорослих, скупченість, відсутність достатніх для усамітнення просторів у приміщеннях, відсутність особистих речей і свого місця), Порушення в сфері спілкування дитини впливають на розвиток її особистості, спотворюють її уявлення про себе, ставлення до себе, ускладнюють усвідомлення себе як особистості. [2]

Молодші школярі, що навчаються у закладах інтернатного типу, змушені адаптуватися до великого числа однолітків. У численності дітей таяться особливі соціально-психологічні умови, що створюють емоційну напругу, тривожність, що підсилюють агресію.

Моральний розвиток є однією з основних проблем повноцінного особистісного зростання вихованців. Проблеми морального розвитку починаються з молодшого шкільного віку і виявляються найчастіше у крадіжках, безвідповідальності, придушенні і образі слабших, у зниженні емпатії, здатності до співчуття, співпереживання і, в цілому, в недостатньому розумінні чи неприйнятті моральних норм, правил і обмежень.

Якщо вихованці молодшого віку роблять ті чи інші аморальні вчинки, найчастіше через недоумство, слабо розуміючи почуття і бажання оточуючих, або через імпульсивне бажання помститися кривдникові, то проблеми морального розвитку вихованців старшого віку мають більш серйозний характер.

Моральний розвиток вихованців, хоча і є найважливішою складовою позитивного розвитку особистості, багато в чому залежить і є наслідком порушень загально інтелектуального і емоційно-вольового розвитку особистості. [4]

Висновок: Таким чином, можна говорити про значні проблеми розвитку особистості у більшості вихованців інтернатного закладу. Найбільші труднощі та відхилення від нормального становлення особистості спостерігаються в

емоційно-вольовій сфері, порушення соціальної взаємодії, невпевненості в собі, зниженні самоорганізації і цілеспрямованості, що призводить до значного ослаблення «сили особистості». Негативні тенденції розвитку особистості вихованців зберігаються у всіх вікових групах. Моральний розвиток є однією з основних проблем повноцінного особистісного зростання вихованців.

Література

1. Бодалев А.А. Особистість і спілкування: Обрані праці. - М., 1983. - С.44-47
2. Божович, Л. І. Особистість і його формування у дитячому віці:учеб. посібник / Л. І.Божович. – М.: Педагогіка, 1968. – 544 с.
3. Малахова О.В. Педагогічні умови соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками: Дисс.канд.пед.наук 13.00.05. – Луганськ, 2006. – 200 с.
4. .Моральне виховання учнів школи-інтернату/ Н.О. Репа, А.М. Степанко. – К., 1998. – 112 с
5. Карпович Т.Н. Соціальний інтелект, і шляху його розвитку в учнів юнацького віку /Т.Н.Карпович // Психологія – 2002 - №3 - С. 78-85.
6. Кузьміна О.В. Теоретичні аспекти формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів: - монографія. – Слов'янськ: Підприємництво Моторін Б.І., 2011. – 86с.
7. Курінна С.М. Теорія та методика соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами в умовах дитячого будинку: автореф. док. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / С.М. Курінна. — Луганськ, 2014. — 19 с.
8. Соціальна робота і соціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник // За заг. ред. І.Д.Звереві. – К.: Етносфера. 1994. – 85 с.

Пліско Є.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Донбаського державного педагогічного університету

Паращенко К.

студентка 2-го курсу факультету дошкільної освіти та практичної психології Донбаського державного педагогічного університету

УДК 376.5

СОЦІАЛЬНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКА НА ПОЧАТКУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

На сьогоднішній день проблема дезадаптації учнів мало вивчена і тому є дуже актуальною в розгляді соціальними педагогами, психологами та вчителями молодших класів. У статті розглядаються основні причини дезадаптації в учнів молодшої школи, їх фактори які впливають на нездатність адаптуватися і уповільнюють процес пристосування до навчання в школі. Наведено деякі приклади вирішення цієї проблеми, спрямовані як на роботу вчителів з учнями так і на роботу батьків зі своїми дітьми, які повинні вплинути на зниження дезадаптації дітей у школі, збільшити їх успішність, розвинути зацікавленість до навчання.

Ключові слова: адаптація, дезадаптація, молодша школа, навчання.

Плиско Е.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы Донбасского государственного педагогического университета

Паращенко К.

студентка 2-го курса факультета дошкольного образования и практической психологии Донбасского государственного педагогического университета

СОЦИАЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКА В НАЧАЛЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

На сегодняшний день проблема дезадаптации учеников мало изучена и поэтому является очень актуальной в рассмотрении социальными педагогами, психологами, учителями младших классов. В статье рассматриваются основные причины дезадаптации у учеников младшей школы, их следствия, факторы влияющие на неспособность адаптироваться и замедляющие процесс приспособления к обучению в школе. Приведены некоторые примеры решения этой проблемы, направленные как на работу учителей с учениками так и на работу родителей со своими детьми, которые должны повлиять на снижение дезадаптации детей в школе, увеличить их успеваемость, развить заинтересованность к учебе.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, младшая школа, обучение.

Plisko E.

candidate of pedagogical sciences, senior teacher of department of social pedagogy and social work Donbas State Pedagogical University

Parashchenko K.

student of 2nd year faculty of preschool education and practical psychology Donbass State Pedagogical University

SOCIAL EXCLUSION FIRST-GRADER AT THE BEGINNING OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Today the problem of maladjustment students little studied and is therefore very relevant in the consideration of social educators, psychologists, teachers of elementary grades. The article examines the main causes of maladjustment among elementary school students, their consequences, factors influencing the failure to adapt and slow down the process of adaptation to the school. Some examples of solutions to this problem, aimed at both teachers work with students and parents to work with their children, which have impact on reducing child maladjustment in school, increase their performance, to develop an interest in learning.

Keywords: adaptation, maladjustment, junior school, training.

Постановка проблеми. Поняття «шкільної дезадаптації» стало використовуватися в останні роки для опису різних проблем і труднощів, що виникають у дітей різного віку під час навчання в школі. З цим поняттям пов'язують відхилення у навчальній діяльності - труднощі в навчанні, конфлікти з однокласниками. Ці відхилення можуть бути у психічно здорових дітей або у дітей з різними нервово-психічними розладами, а також поширюються на дітей, що мають порушення навчальної діяльності, викликані олігофренією, органічними розладами, фізичними дефектами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему адаптації учнів до навчального процесу піднімає вчитель початкових класів Рінчінова Д.Ц., яка в своїй публікації «Адаптація першокласників до школи» акцентує увагу на тому, що дитині потрібна допомога з боку дорослих, і в першу чергу це стосується батьків і класного керівника.

Філіппова О.В. виділяє ознаки як успішної так і безуспішної адаптації дитини в школі. Наводить приклади наслідків дезадаптації і пропонує основні методи боротьби з нею.

Педагог-психолог вищої категорії Давидкіна М.В. в своїй статті прагне дати відповідь на головне питання: «Як допомогти дитині подолати період адаптації до школи без шкоди для його здоров'я?».

Крім перерахованих авторів цією проблемою займалися науковці С. Максименко, О. Главник, Е.Фромм.

Мета статті. Стаття орієнтована в першу чергу для класних керівників, вчителів молодших класів і батьків молодших школярів. У ній виділені основні причини дезадаптації першокласників. Проаналізовано їх наслідки. Наведено приклади розв'язання нездатності дитини адаптуватися до навчального процесу. Звернуто увагу на роль вчителя і батьків у повсякденному житті молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу дослідження. На самому початку свого навчання діти відчувають емоційний стрес від припинення своєї ігрової діяльності (яка переважає в дитячому садку) і переходу на процес навчання в молодшій школі. Різкий старт на початку навчання дезорієнтує малюків в соціумі, що веде до замкнутості, відчуженості, нездатності повноцінно спілкуватися з однолітками і дорослими. Одним словом можна сказати про «дезадаптацію» дитини в суспільстві.

Багато дітей на перших заняттях навіть не розрізняють такі поняття, як «школа» і «дитячий садок». Їм дуже важко пристосуватися й адаптуватися до навчального процесу. Правильно налаштувати себе на необхідність працювати на уроках.

У даній проблемі є причини дезадаптації, і з цих причин впливають наслідки. Розглянемо деякі з них.

Однією з головних причин в складності адаптуватися дитини до навчального процесу є незнайоме навколишнє середовище. Все невідоме, якщо і не викликає страх у дитини, то вводить її в ступор. Діти просто не знають як вести себе в новій обстановці.

Як правило, кожна дитина бачить своїх однокласників вперше. У неї немає знайомих серед нового колективу, що природно викликає обережність і неквапливість при знайомстві, вимагає аналізу ситуації, прийняття рішень. Процес адаптації першокласника до нового соціуму запущений, але він протікає вкрай повільно і неквапливо.

Крім незнайомих «нових друзів», сюди можна віднести категорію незнайомих дорослих, вони – вчителі, з якими процес знайомства або адаптації протікає ще складніше.

Наступною причиною дезадаптації дітей є зміна розпорядку дня або зміна дисципліни. Як уже вище говорилося, що основним пріоритетом в школі є сам процес навчання, а не гра, дитині вкрай важко перебудувати свій організм, свій

емоційний стан на цілеспрямований розвиток своїх інтелектуальних здібностей на процес навчання азам наук. Важливо правильно розподілити час навчання і відпочинку, оскільки головною причиною проблем з навчанням і поведінкою є підвищена стомлюваність (розумова і фізична), неможливість тривалої концентрації уваги. Батькам, наприклад, слід не перестаратися у виконанні домашніх завдань. Діти у віці 6-7 років повинні займатися не більше півгодини, далі потрібно робити перерву, скажімо - 15 хвилин.

Для дитини необхідно скласти режим дня і строго стежити за його дотриманням. Психологи, педагоги рекомендують обов'язкову прогулянку на свіжому повітрі, яка є ефективною у підвищенні загального соціального стану дитини, несе за собою зацікавленість до всього нового, створює відпочинок від розумової діяльності, що так необхідно на початковому етапі навчання.

Школа формує чималі вимоги. Вони є наступним рівнем в житті дитини, на відміну від тих обов'язків, які були в дитячому садку. Дитина вперше зустрічається з тим, що необхідно до чогось прагнути, постійно щось робити. Сюди можна віднести підготовку до кожного уроку, тобто виконання домашніх завдань. Особливо потрібно виділити необхідність занять не тільки в школі з вчителями, але і вдома з батьками, чого не було в дитячому садку.

Розумове навантаження це один з факторів, що впливає на дезадаптовану поведінку учня. Саме зі шкільної лави першого класу дитина починає систематично працювати своїм інтелектом. Тут не важливо: це розвиток розумових здібностей, як у даному випадку - навчання, або розумова робота дорослої людини, стрес для емоційного стану буде в будь-якому випадку. Можна сказати, що при надмірним розумовим навантаженням або навантаженням без періодичного відпочинку, як у дорослого, так і у дитини (будь-якого віку) будуть приблизно схожі негативні результати - це:

- постійна втома, яка не проходить після нічного відпочинку;
- головна біль;
- підвищена дратівливість і нервовість;
- запальність;
- уповільнення мови, міміки і рухів;
- втрата концентрації, погіршення пам'яті, розсіяна увага.

Окрему увагу заслуговує такий фактор як перевтома. Виділимо причини перевтоми:

- психологічна напруга на робочому місці (у нашому випадку - в школі):
- погані умови життя;
- неповноцінний відпочинок;
- незбалансований раціон харчування;
- низька рухова активність.

Все це тягне за собою нездатність дитини нормально адаптуватися до нових умов - до школи. І якщо для дорослої людини розумова перевтома менше несе в собі негативні наслідки, то дитина (особливо першокласник) при нездатності сприймати нову інформацію в школі втрачає свою успішність у навчанні, втрачає інтерес до оволодіння знань, до самих уроків. Для початкової школи це катастрофа.

Виникають наступні питання: «Як бути?» і «Що робити?». Дезадаптація учня в школі в першу чергу стосується його батьків. Що можуть зробити батьки,

щоб полегшити адаптацію дитини в початковій школі? Їх позиція повинна бути активною:

- створювати позитивне емоційне ставлення до школи;
- допомагати, якщо це доцільно, при виконанні складних домашніх завдань, підтримувати у дитини впевненість в собі;
- не допускати перевтоми (фізичної та інтелектуальної);
- необхідно навчити дитину доцільно використовувати позашкільний час;
- батькам потрібно не боятися розвивати і допомагати виявляти здібності дитини, особливо в тих видах діяльності, в яких дитина має успіх.

Слід пам'ятати, що при виникненні перших ускладнень, небажанні йти до школи, слід одразу порадитися з класним керівником або психологом. Якщо ж причиною дезадаптації є порушення нервово-психічного здоров'я (підвищена стомлюваність, боязкість, невпевненість в собі, тривожність, стійкі переживання з приводу відносин з однокласниками), бажано отримати допомогу у дитячого психіатра або психотерапевта.

Роль вчителя. Вчитель як і батьки відіграє важливу роль у процесі адаптації першокласника до навчання в школі. Вчителю перш за все необхідно показати себе як старшого друга, який в будь-який момент може прийти на допомогу, вирішити будь яку проблему, психологічно підтримати дитину.

У школі діти позбавлені можливості спілкуватися з батьками, тому вся увага учнів направлена на свого класного керівника (нагадаємо, що мова йде про початкову школу).

Класний керівник може в значній мірі пом'якшити і прискорити процес адаптації першокласників до школи. Для цього необхідно виявити дітей з низьким рівнем адаптації і, наприклад, провести профілактичну позакласну роботу з подолання дезадаптації учнів у школі та залученню їх до колективу. Необхідно звернути увагу на можливі скарги з боку батьків: надмірна втома після школи, недосипання, порушення сну, самотність, конфліктність. Провести бесіду з проблемною дитиною, провести бесіду з батьками, розглянути це питання на батьківських зборах.

Інформація про дітей з низьким рівнем адаптації може бути передана шкільному педагогу-психологу, який на підставі даних спілкується з батьками дитини, проводить консультаційну роботу і індивідуальну розвивально-корекційну роботу з дитиною. У найбільш важких випадках педагог-психолог має можливість направити батьків в медико-психолого-педагогічний центр, де вони зможуть отримати не тільки психолого-педагогічну консультацію щодо подолання дезадаптації дитини, але й кваліфіковану медичну допомогу.

Висновок. Необхідно сказати, що проблема дезадаптації першокласників на початковому етапі навчання несе негативне психологічне формування у подальшому повноцінному розвитку. Навчально-виховний процес повинен бути спрямований на оновлення змісту, форм і методів навчання, що допоможе дітям оптимально адаптуватися до нового етапу в житті і навчитися гідно сприймати і долати будь-яку стресову ситуацію.

Література

1. Реабілітаційна педагогіка на рубежі XXI століття: [наук.-метод. зб. у 2-х ч. / ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, І. Г. Єрмаков та ін.]. – К.: ІЗМН, 1998. – 524 с.

-
2. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1987. – 384 с.
 3. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологические труды / А. А. Бодалев. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО „МОДЭК”, 2003. – 320 с.
 4. Вайзман Н. П. Реабилитационная педагогика / Н. П. Вайзман. – М.: Аграф, 1996. – 160 с.
 5. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования: [книга для социальных педагогов и социальных работников] / В. И. Загвязинский. – М.: Изд-во АСОПир, 1995. – 155 с.

ПСИХОЛОГІЯ

Девіс Л.

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології
Донбаського державного педагогічного університету*

УДК 37.018.32:316.454.52

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ З ОДНОЛІТКАМИ ТА ДОРΟΣЛИМИ ДІТЕЙ ІЗ АЛКОГОЛЬНИХ СІМЕЙ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

У статті проаналізовано проблему розвитку особливостей спілкування дітей із алкогольних родин, що виховуються у закладах інтернатного типу. Психологи вказують на значні відхилення у спілкуванні з однолітками та дорослими вихованців інтернатного закладу порівняно з дітьми із благополучних родин. Перш за все, діти із алкогольних родин – вихованці дитячого будинку, виявляють загострену необхідність у спілкуванні й доброзичливому ставленні до них дорослих, але вони більше прагнуть до фізичного контакту з дорослими і більше потребують його позитивного відношення та єдиноособистісних позитивних стосунків з ним.

Науковці зазначають, що більшість вихованців інтернатного закладу не прагне до співпраці з дорослим та не мають бажання що-небудь робити разом з ним. Вихованці дитячого будинку практично не виявляли ніякої пізнавальної активності, не задавали запитань дорослим та майже не висловлювали свої думки, а також демонстрували своєрідну форму ситуативно-особистісного спілкування з дорослими. Психологи помітили значне відставання у розвитку потребо-мотиваційної сторони спілкування дітей з дитячого будинку та значно менший інтерес до ровесника. Це свідчить про недостатній розвиток потреби вихованців інтернатного закладу у спілкуванні з ровесниками та дорослими.

Ключові слова: *психічна депривація, спілкування, розвиток особистості, алкогольна родина, вихованці закладів інтернатного типу.*

Девіс Л.

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології
Донбаського державного педагогічного університету*

ПСИХОЛОГІЧЕСКІЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ ДЕТЬМИ ИЗ АЛКОГОЛЬНЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

В статье проанализирована проблема развития особенностей общения детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. Психологи указывают на значительные отклонения в развитии общения со сверстниками и взрослыми воспитанников интерната из алкогольных семей по сравнению с детьми из благополучных семей. Психологи отмечают, что большинство воспитанников интернатных заведений не стремятся к сотрудничеству со взрослыми и не выявляют стремления что-либо делать вместе с ними. Дети также практически не выявляют никакой

познавательної активності, не задають питання дорослим і майже не висловлюють свого висновку, а також активно демонструють своєрідну форму ситуативно-особистісного спілкування з дорослими.

Ключеві слова: психологічна депривація, спілкування, розвиток особистості, алкогольна сім'я, вихованці закладів інтернатного типу.

Devis L.

*associate professor of department of general psychology
SHEE "Donbass State Teachers Training University"*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COMMUNICATION WITH COEVALS AND ADULTS OF CHILDREN FROM ALCOHOLIC FAMILIES IN CONDITION OF BOARDING SCHOOL

The problem of development of communication features of children, brought up in boarding school is analysed in the article. Psychologists specify on considerable rejections in communication development with coevals and adults of pupils of boarding-school from alcoholic families as compared to children from happy families. Psychologists mark that most pupils of boarding school do not strive to collaborate with adults and does not expose aspiration to do anything together with them. Children also practically expose no cognitive activity, does not set questions to the adults and does not almost express the opinion, and also actively demonstrate the original form of the situation-personality communication with adults.

Key words: *psychical deprivation, communication, development of personality, alcoholic family, pupils of boarding school.*

Постановка проблеми. Як відомо, у період дошкільного віку дорослий продовжує залишатися важливим фактором у формуванні особистості дитини. У дослідженнях психологів підкреслюється, що досвід спілкування з дорослими, завдяки якому діти засвоюють способи людської поведінки, виступає основним джерелом оцінюючих діянь, під впливом яких у дітей формується відношення до навколишньої діяльності, до себе та до інших. Крім цього, досвід спілкування з дорослим є одним із способів організації досвіду дітей, який виконує при цьому три основних завдання – ставить перед дитиною межі усвідомлення, знайомить зі способом вирішення багатьох завдань, сприяє узагальненню даних індивідуального досвіду дітей. Завдяки спілкуванню у дитини формується образ іншої людини й самої себе, вона набуває знання про оточуючий світ і уявлення про еталони чи ідеали, до яких треба прагнути [3,8].

Аналіз останніх досліджень. У дослідженнях М.І.Лісіної підкреслено, що протягом дошкільного віку змінюються три форми спілкування, для кожної з яких притаманний свій зміст потреби дитини у спілкуванні з дорослим. У молодшому дошкільному віці провідною є ситуативно - ділова форма спілкування, до п'яти років формується позаситуативно - пізнавальна форма, під кінець дошкільного віку – позаситуативно - особистісна форма спілкування. Дошкільник спочатку сприймає дорослого як партнера по грі і виділяє його ділові якості, у процесі розвитку дитини дорослий набуває для нього нової якості – він стає джерелом нових знань про світ, а під кінець дошкільного віку інтереси дитини розповсюджуються на вчинки людей, їх людські якості та відношення. Дорослий постає вже як носій індивідуальних якостей, у дитини з'являється прагнення до взаєморозуміння та співпереживання з дорослим [2].

Дослідження вітчизняних психологів указують на той факт, що в групі вихованців дитячого будинку знаходиться значна кількість дітей із сімей алкоголіків. Фундаментальне дослідження цього питання було розпочате групою авторів під керівництвом О. М. Мастюкової. У цій праці були виявлені особливості розвитку особистості дітей, які виховуються в умовах алкоголізації батьків. У результаті дослідження психологи довели, що контакти цих дітей з ровесниками, як правило, поверхові і короточасні. У таких дітей нарощуються ознаки соціальної дезадаптації. Надмірна імпульсивність, афективне обурення, безвідповідальність викликають антипатію ровесників. Психологи доходять висновку про те, що значний вплив на емоційну сферу дітей із сімей алкоголіків виявляють конфліктні переживання, які виникають під впливом неблагополуччя в сім'ї. Однією із форм порушення поведінки дітей із сімей алкоголіків є імітаційна поведінка. Спілкування між вихованцями із дитячого будинку та дорослими містить у собі повсякденний оцінюючий вплив. Дітей рідко оцінюють дорослі, крім того в їх оцінках в основному переважають негативні, зміщені із сфери практичної діяльності у сферу дисциплінарних моментів життя дітей [4].

Подібні деформації у формуванні спілкування з дорослими негативно позначаються на розвитку самостійності дітей і самоконтролю за виконанням предметної діяльності. Це виявляється у відсутності інтересу у вихованців дитячого будинку в оцінці дорослих, у вболіванні за поразку в діяльності, у відсутності адекватної самооцінки, невміння розрізняти успішні та неуспішні дії, у потребі позитивної оцінки незалежно від досягнень у діяльності. Порушення розвитку самостійності у дітей із сімей алкоголіків виявляється в їх неспроможності здійснювати дії з якимсь одним предметом з одного боку, а з іншого – уміння дітей користуватися предметом, яке супроводжується при цьому постановкою абсурдних та неприпустимих цілей. Діти також не вміють організувати свої дії так, щоб досягти певної мети. Ці порушення призводять до втрати зацікавленості дитини до предметної діяльності, і як висновок цього – недорозвиненість пізнавальної та інших значущих сфер особистості дитини [7].

Автори підкреслюють, що через загальну невротизацію, підвищене навіювання, емоційну нестійкість з'являється яскраво виражена схильність до виникнення соціально-негативних форм поведінки. Порушення поведінки зазвичай підсилюється в дитячому колективі. Неперенесення заборон і обмежень може викликати у багатьох дітей істеричні реакції. Такі діти прагнуть бути в центрі уваги, підпорядковувати собі інших дітей. Невтомне прагнення до першості таких дітей породжує недоброзичливе відношення до ровесників, особливо успішних у будь-якому виді діяльності. У дітей з алкогольних родин з трудом формуються адекватні форми соціальної поведінки, порушуються їх контакти з оточуючими. Під час оцінювання порушень у поведінці дітей із сімей алкоголіків, виділяють три групи властивостей: непатологічні, пов'язані з емоційною депривацією; патологічні, пов'язані з порушенням діяльності центральної нервової системи; компенсаторні порушення поведінки, що мають вторинний характер і визначають прагнення дитини пристосуватися до своєї неадекватності. Автори вказують, що непатологічні порушення поведінки мають ситуативний характер, відрізняються нестійкістю виявлення, відсутністю глибоких порушень соціальної адаптації і зникають під час проведення правильних виховних заходів [1, 4].

Формулювання цілей: - розкрити особливості розвитку спілкування дітей із алкогольних родин з однолітками та дорослими.

Виклад основного матеріалу. Психологи підкреслюють, що при патологічних формах порушення поведінки, в основі яких лежать органічні розлади центральної нервової системи, проявляються не лише в мікросередовищі, але й за його межами. При цьому завжди спостерігається невротичний розлад у вигляді порушень сну, соматичних розладів. При реакції протесту у таких дітей часто встановлюється агресивна поведінка у відношенні до оточуючих. У висновках дослідники стверджують, що компенсаторна поведінка дітей із сімей алкоголіків, направлена на маскування слабких сторін своєї особистості і може виступати у якості засобів психологічного захисту особистості від переживань власної неповноцінності [5,6].

Таким чином, діти із алкогольних родин, які перенесли депривацію у ранньому віці, мають затримку у фізичному та розумовому розвитку, егоцентризм і незацікавленість у соціальних контактах. Їх взаємовідношення з оточуючими в більшості випадків забарвлені емоціями агресії і ворожнечі, які слугують для захисту власного «Я», що не отримало позитивного змісту. Для дітей із сімей алкоголіків характерна загальна невротизація, надмірна імпульсивність, емоційно-вольова нестійкість, схильність до виникнення соціально-негативних форм поведінки, порушені контакти з оточуючими.

Дослідження психологів А. М. Прихожан і Н. Н. Толстих показують, що у дітей із алкогольних родин переважають реакції, які містять загрози, звинувачення, докори по відношенню до оточуючих. Тоді, як у масовій школі більшість дітей не звинувачують себе й інших, а шукають розумний вихід. Автори пишуть про те, що подібна жорстка прив'язаність до ситуації, невміння абстрагуватися від фрустратора, нездатність контролювати свою поведінку багато в чому обумовлено недорозвитком ідеального плану і пов'язану з цим безпосередню залежність поведінки, мислення, емоційного реагування від ситуації [6].

Висновки. Вищевикладені дані роблять очевидним той факт, що особливості соціальної ситуації розвитку дітей із алкогольних родин негативно впливають на їх спілкування та відношення до однолітків. Вони, також, утворюють групу дітей, яка в школі займає низьку статусну позицію в інтергруповій структурі класу. З приходом дитини із алкогольної родини у школу-інтернат, ситуація в цілому різко погіршується: емоційна депривація тепер сполучається з деривацією потреби дитини у визнанні, що викликає негативні зміни у самосвідомості та спілкуванні і відношенні до інших людей.

Література

1. Лангмейер И. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек; пер. Г. А.Овсянникова. - Изд. 1-е русск.- Прага : ЧССР, 1984. — 334 с.
2. Лисина М. И. Психическое развитие воспитанников детского дома. — М. : Педагогика, 1990. — 264 с.
3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. — Т. I. — М. : Педагогика, 1983. — 392 с.
4. Мастюкова Е.М. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме / Е.М. Мастюкова, Г.В. Грибанова, А.Г.Московкина. — М.: Просвещение, 1989. — 80 с.

5. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. / А. С. Макаренко. — Т. 5. — М. : АПН, 1958. — 558 с
6. Прихожан А. М. Развитие личности в условиях психической депривации / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Формирование личности в онтогенезе / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Просвещение, 1991. — 159 с.
7. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М. : Педагогика, 1990. — 264 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк / за ред. Л. М. Проколієнко. -К. : Рад. шк., 1989. — 608 с.

Кіян А.

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології ДВНЗ
«Донбаський державний педагогічний університет»*

Кіян Л.

*аспірант кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет»*

УДК 316.46.058.5:37.064.2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена вивченню стратегій впливу на людину, основним критерієм у яких відношення до партнера по спілкуванню як до суб'єкта чи як до об'єкта. Досліджувалися особливості маніпулятивного впливу підлітків на вчителів у педагогічній діяльності. Наведено дані, які вказують на найбільш типові прийоми маніпулятивного впливу підлітків у спілкуванні з вчителями.

Ключові слова: стратегії впливу, маніпуляція, конструктивні способи впливу, деструктивні способи впливу, проблемні педагогічні ситуації.

Кіян А.

*кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры
психологии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический
университет»*

Кіян Л.

*аспірант кафедры психологии ГВУЗ «Донбасский государственный
педагогический университет»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВЛИЯНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена изучению стратегий воздействия на человека, основным критерием в которых отношение к партнеру по общению как к субъекту или как к объекту. Исследовались особенности манипулятивного воздействия подростков на учителей в педагогической деятельности. Приведены данные, указывающие на наиболее типичные приемы манипулятивного воздействия подростков в общении с учителями.

Ключевые слова: стратегии влияния, манипуляция, конструктивные способы воздействия, деструктивные способы воздействия, проблемные педагогические ситуации.

Kiian A.

candidate of psychology sciences, of the department of psychology SHEE "Donbass State Pedagogical University "

Kiian L.

Graduate of the department of psychology SHEE "Donbass State Pedagogical University "

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MANIPULATIVE INFLUENCE IN THE PEDAGOGICAL PROCESS

The article deals with the learning the strategy of impact upon people criteria of which is attitude to a partner either as a subject or an object. There are researched the peculiarities of manipulative impact of juveniles upon teachers in pedagogical process. The data pointing the most typical methods of manipulating juveniles, impact in the communication with teachers are given.

Key word: *impact strategy, manipulation, constructive means of impact, destructive means of impact, problem pedagogical situations.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Проблема психологічного впливу незважаючи на її широкий прикладної спектр, є однією з мало розроблених у вітчизняній науці. Вона концентрує в собі безліч актуальних питань психологічного знання: починаючи з сутності людської психіки, механізмів її функціонування, процесів становлення та розвитку особистості, закінчуючи питаннями етики і моралі. Проблема психологічного впливу безпосередньо виводить на розуміння механізмів і способів управління психічними явищами, на розуміння закономірностей зміни суб'єктивного світу особистості, а також фактів, що визначають результативність самого процесу впливу.

Професію вчителя відносять до професій, що пов'язані із маніпулятивним впливом. У будь-якому навчанні завжди є елемент маніпуляції. Водночас щоденна шкільна практика переконує, що не будь-який педагогічний вплив є конструктивним і має позитивний результат у вигляді особистісних та індивідуальних змін. Знання закономірностей маніпулятивного впливу дозволяють вчителям своєчасно розпізнавати, протистояти їм і не допускати у своїй практиці педагогічно недоцільних маніпуляцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні психологи пропонують кілька типологій стратегій впливу на людину, основним критерієм в яких є ставлення до партнера по спілкуванню як до суб'єкта чи як до об'єкта.

Для нашого дослідження є цікавою типологія основних стратегій психологічного впливу, запропонована Г.А. Ковальовим. На його думку, в реальній життєдіяльності людини мають місце три основні стратегії «імперативна», «маніпулятивна» і «розвивальна».

Імперативна стратегія відповідає «об'єктній» або «реактивній» парадигмі в психології, відповідно до якої психіка і людина в цілому розглядаються як пасивний об'єкт впливу зовнішніх умов і продукт цих умов. Використання імперативних методів впливу призводить найчастіше лише до зовнішнього короткочасного підпорядкування з боку об'єкта впливу і не торкається глибинної структури його психічної організації.

Маніпулятивна стратегія відповідає «суб'єктній» парадигмі, що ґрунтується на твердженні про активність і індивідуальну вибірковість психічного

відображення зовнішніх впливів, де суб'єкт сам здійснює перетворюючий вплив на психологічну інформацію, що поступає ззовні. Маніпулятивна стратегія реалізується головним чином за допомогою прийомів підсвідомого стимулювання, що діють в обхід психологічного контролю, а також так званих маскувальних і конверсійних технік, що блокують систему психологічних захистів або руйнують її, вибудовуючи натомість нову суб'єктивну просторово-часову організацію, нову модель світу.

Розвиваюча стратегія ґрунтується на «суб'єкт-суб'єктній» або «діалогічній» парадигмі, де психіка виступає як відкрита система, що перебуває в постійній взаємодії, яка володіє внутрішнім і зовнішнім контурами регулювання. Психіка в цьому випадку розглядається як багатомірне й «інтерсуб'єктне» за своєю природою утворення. «Розвиваюча стратегія забезпечує, на відміну від двох інших стратегій, актуалізацію потенцій власного саморозвитку кожної з взаємодіючих між собою систем. Психологічними умовами реалізації такої стратегії впливу є діалог і взаємна відкритість». [5]

Від типології Г.А. Ковальова відштовхується і Є.Л. Доценко, вибудовуючи свою шкалу рівнів установок на взаємодію від об'єктивного до суб'єктивного полюсів. Є.Л. Доценко пропонує п'ять рівнів установок на взаємодію в міжособистісних стосунках.

1. Домінування. Ставлення до іншого як до речі або засобу досягнення своїх цілей, ігнорування його інтересів і намірів. Прагнення володіти, розпоряджатися, отримувати необмежену односторонню перевагу.

2. Маніпуляція. Ставлення до партнера по взаємодії як до «речі особливого роду» - тенденція до ігнорування його інтересів і намірів, прихований вплив, з опорою на автоматизми і стереотипи. Найбільш часті способи впливу - провокація, обман, інтрига.

3. Суперництво. Партнерство у взаємодії є небезпечним і непередбачуваним. Домінує прагнення переграти, вирвати односторонню перевагу. Засобами ведення боротьби можуть бути окремі види «тонкої» маніпуляції, чергування відкритих і закритих прийомів впливу, «джентльменські» або тимчасові тактичні угоди.

4. Партнерство. Ставлення до іншого як до рівного, що має право бути таким, як він є, з яким треба рахуватися. Прагнення не допустити збитків собі, розкриваючи цілі своєї діяльності. Рівноправні, але обережні відносини, узгодження своїх інтересів і намірів, спільна рефлексія.

5. Співдружність. Ставлення до іншого як до самоцінності. Прагнення до об'єднання, спільної діяльності для досягнення близьких або співпадаючих цілей. Основний інструмент взаємодії - вже не договір, а угода (консенсус). [4]

І.І. Риданова пропонує розділити все різноманіття психологічних впливів, до яких вдається сучасний учитель, на дві групи - конструктивні і деструктивні способи впливу на учнів.

За умов конструктивного способу впливу вчитель будує «суб'єкт-суб'єктні» стосунки з учнями, зорієнтовує свої зусилля на мобілізацію природних сил і здібностей дитини, на розвиток її особистісного потенціалу, саморегуляцію, на формування внутрішньої мотивації. До конструктивних способів впливу в педагогічному спілкуванні відносяться: переконання, наслідування, заохочення, схвалення, похвала, попередження, прохання.

Деструктивні способи впливу спрямовані на зовнішній вплив, жорстке структурування поведінки дитини, на придушення її внутрішньої свободи, на реалізацію вчителем своїх потреб. У такий спосіб учитель прагне домінувати над учнем і будує «суб'єкт-об'єктні» відносини. Вони можуть бути відкритими (психологічний напад, примус, осуд, покарання, приниження, образа, подавлення, обман, залякування) і прихованими (маніпуляція). [8]

Наша увага спрямована на вивчення маніпулятивної стратегії впливу, за умов якої мета впливу прямо не проголошується, але при цьому досягається за допомогою активності об'єкта впливу.

З позиції системного підходу, психологічні механізми маніпулятивного впливу розглядаються як єдине складне системне утворення. У рамках цього підходу маніпуляція може бути представлена як один з видів психологічного впливу. [1].

Специфічних загальнонаукових понять, які відображають узагальнену схему, модель або механізм такого явища, як приховане психологічне примушення особистості, і мають достатнє наукове обґрунтування, небагато. До їх числа можна, в першу чергу, віднести маніпулятивний вплив, психологічні ігри і рефлексивне управління. Суть поняття «рефлексивне управління» фахівці визначають наступним чином. «Управління рішенням супротивника, в кінцевому підсумку нав'язування йому підстав, з яких той міг би логічно вивести своє, але зумовлене іншою стороною рішення. Процес передачі підстав для ухвалення рішення одним із супротивників іншому ми називаємо рефлексивним управлінням. Будь-які «обманні рухи» (провокації та інтриги, маскування, розіграші, створення помилкових об'єктів і взагалі брехня в будь-якому контексті) є реалізацією рефлексивного управління». [6]

Однак немає єдиного підходу до розуміння маніпуляції, не виділені критерії, за якими маніпуляція відрізняється від інших видів психологічного впливу. У визначенні маніпуляції різні автори розставляють різні акценти. Тому для робочого визначення маніпуляції в нашому дослідженні ми проаналізували і систематизували описані в науковій літературі уявлення про цей спосіб впливу.

У психологічному тлумачному словнику сучасних термінів маніпуляція визначається як вид психологічного впливу, спритне застосування якого призводить до таємного збудження в іншій людині намірів, які розходяться з його актуально існуючими бажаннями. [7]

Так, Є.Л. Доценко, розглядаючи передумови, механізми, технології, критерії маніпуляції, також описав основні способи захисту від маніпулятивного впливу. Він визначив маніпуляцію як «вид психологічного впливу, при якому майстерність маніпулятора використовується для прихованого впровадження в психіку адресата цілей, бажань, намірів, ставлень або установок, що не співпадають з тими, які є у адресата в даний момент» [4].

Проблема маніпуляції розглядається також українськими дослідниками: Н.В.Волинець, О.Е. Гуменюк, Б.І. Мотузенко, О.М.Литвинчук, О.О. Прокоф'єва.

Так, Н.В. Волинець вивчає психологічні механізми виявлення та протистояння маніпулятивним намірам у студентів. Науковець провів теоретичний аналіз маніпулятивних впливів у міжособовій взаємодії, розкрив зміст поняття "маніпуляція", суб'єкт та об'єкт маніпулятивного впливу, загальні

механізми психологічного впливу, психологічні засоби та інструменти розгортання маніпулятивної атаки. [2].

Аналізуючи психологічні умови попередження маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні О.М. Литвинчук дає визначення маніпуляції в педагогічному спілкуванні - це прихований вплив вчителя на учнів, при якому не розкриваються справжні цілі, використовується психологічна сила або «гра на слабкостях», обман, вносяться зміни в мотиваційну структуру особистості учня для вирішення складних педагогічних ситуацій. [7]

Таким чином ми розглянули різні підходи до визначення поняття «маніпуляція» як виду психологічного впливу, окреслили основні причини та передумови маніпулятивного впливу. Однак проблема особливостей маніпулятивного впливу підлітків у спілкуванні з учителями ще недостатньо вивчена.

Виклад основного матеріалу дослідження. Причини використання підлітками маніпуляцій у спілкуванні з педагогами нами пов'язуються з наступним.

На початку підліткового періоду складається ситуація, що сприяє виникненню протиріч у спілкуванні підлітка та дорослого – це відбувається тоді, коли у дорослих зберігається ставлення до підлітка як до дитини. Таке ставлення, з одного боку, виявляє суперечність із завданнями виховання і гальмує розвиток соціальної дорослості підлітків, а з іншого – протиріччя з уявленнями підлітка щодо ступеня власної дорослості та його претензіями на нові права. Саме ця суперечність є джерелом конфліктів і труднощів у стосунках дорослого і підлітка.

Одним із завдань нашого дослідження є виявлення особливостей проблемних педагогічних ситуацій, пов'язаних з використанням учнями підліткового віку маніпулятивних засобів впливу на педагога.

У нашому дослідженні підбір педагогічних ситуацій здійснювався на основі проведеного пілотажного дослідження. Для цього проводилося анкетування вчителів, де їх просили описати ситуацію із власної педагогічної діяльності, в якій підлітки поводити себе певним чином - перевіряли, «випробовували» учителя, намагалися вплинути на нього за допомогою «маленьких хитрощів». Як вчитель поведив себе в таких ситуаціях? Які емоційні переживання відчував?

Нас перш за все цікавили види маніпулятивного впливу учнів на вчителів. В результаті проаналізованих матеріалів нами були виділені чотири основних маніпулятивних способи впливу, найбільш часто використовувани підлітками.

Обман один з видів маніпулятивного впливу, використовуваних підлітками у спілкуванні з учителями. Прояв схильності до брехні і посилення її у підлітка в роки шкільного навчання створює негативні передумови успішності в навчальній діяльності.

Наступний маніпулятивний прийом можна позначити як **гра на почуттях**. Для цього учні прагнуть розпізнати слабкі сторони вчителів і потім використовують їх з метою досягнення поставлених результатів.

Учні в основному апелюють до емпатії педагога, до співчуття і тим самим намагаються викликати поблажливість і розуміння вчителя під час навчальних занять.

Використання ситуації в особистих цілях - наступний вид маніпулятивного впливу. Цей прийом свідчить про те, що підлітки здатні використовувати умови, які складаються на уроці, з метою досягнення особистих цілей.

Вміле використання ситуації, що склалася, свідчить про те, що підлітки винахідливо використовують ситуацію, а це є явною ознакою маніпуляції.

Наступним видом маніпулятивного впливу є **колективна змова**, за умов якої підлітки колективно намагаються спотворити інформацію, ввести вчителя в оману і тим самим зняти з себе відповідальність за невиконані домашні завдання і т. ін.

Висновок з даного дослідження і перспективи роботи у цьому напрямі. Таким чином, нами були розглянуті найбільш типові маніпулятивні прийоми, які використовуються підлітками в педагогічному спілкуванні. Наявність і зміст ситуацій дає можливість зробити висновок, що маніпулятивні прийоми спрямовані на отримання особистої вигоди шляхом маніпулювання іншою особою, зокрема вчителем, уникнення почуття тривоги, що пов'язане з навчальними заняттями, намагання використати ситуацію в своїх інтересах, не зважаючи на аморальність ситуації.

Література

1. Барабанщиков В. А.; Системный подход к исследованию психики / В. А. Барабанщиков // Б.Ф. Ломов Психологический журнал. – 1995. – Т. 23, № 4. – С. 27–38.
2. Волинець Н. В. Психологічні механізми виявлення та протидії маніпулятивним намірам у студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05. «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / Волинець Н.В. – Київ, 2008. – 20 с.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – СПб.: Речь, 2003. – 304 с.
4. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Г.А. Ковалев Вопросы психологии. 1987 - №3 с.41-49.
5. Лефевр В.А., Алгебра конфликта. / В.А. Лефевр, Г.Л. Смолян М. : Знание, 1968. 36 с.
6. Литвинчук А. Н. Деструктивный характер манипулятивного влияния в педагогическом общении / А. Н. Литвинчук // Віс. Луган. наці. педа. уні - ту ім. Т. Шевченка / за ред. Харченко С.Я. – Луганськ, 2006, - №16 С. 129 – 135.
7. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [В. Б. Шапар, В. О. Олефир, А. С. Куфлієвський, Б. І. Фурманець [та ін.; ред. А. М. Невежина]. – Х. : Прапор, 2009. – с. 223.
8. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Мн. : Беларус. нав, 1998. – 319 с.

Малій Н.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Міхальченко Н.

магістрантка дефектологічного факультету Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 376-056.36-053.4:81-028.31

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СВІДОМОГО ЗАСВОЄННЯ ПРОЦЕСІВ СЛОВОТВОРЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто актуальні та потенційні можливості дітей із ЗПР вживати й утворювати прикметник та особливості засвоєння прикметників дошкільниками із ЗПР; висвітлено експериментальну методику поповнення активного словника прикметників, засобів їх утворення на логопедичних заняттях.

Ключові слова: процеси словотворення, діти із ЗПР, збагачення словника прикметників, словотворча робота

Малій Н.

кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и специальной психологии Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

Міхальченко Н.

магістрантка дефектологического факультета Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗНАТЕЛЬНОГО УСВОЕНИЯ ПРОЦЕССОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассмотрены актуальные и потенциальные возможности детей с ЗПР употреблять и образовывать прилагательное и особенности усвоения прилагательных дошкольниками с ЗПР; освещена экспериментальная методика пополнения активного словаря прилагательных, средств их образования на логопедических занятиях.

Ключевые слова: процессы словообразования, дети с ЗПР, обогащение словаря прилагательных, словообразовательная работа

Maliy N.

candidate of psychological Sciences, associate Professor of speech therapist and special psychology State higher educational establishment "Donbas state pedagogical University"-

Mihalchenko N.

undergraduate defectological faculty of the State higher educational institution "Donbass state pedagogical University"

PSYCHO-PEDAGOGICAL BASES OF CONSCIOUS ASSIMILATION PROCESSES OF WORD FORMATION IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

The article deals with current and potential capabilities of children with DSD be used to form an adjective and features of the assimilation of adjectives with preschool children with mental retardation; lit experimental method of replenishment of the active vocabulary of adjectives, their means of education for speech therapy classes.

Key words: *processes of word formation, children with DSD, enrichment of vocabulary adjectives derivational work*

Постановка проблеми. Завдання перебудови системи освіти поставили в ряд особливо актуальних проблему диференційованої підготовки дітей до школи. В загальній системі навчання та виховання аномальних дітей надзвичайна увага продовжує надаватись дітям із затримкою психічного розвитку (ЗПР), створення для них таких умов, які б найбільш повною мірою сприяли їх психічному ц мовленнєвому розвитку.

Багатьом дітям із ЗПР властиві дефекти вимови, що приводить до утруднень оволодіння письмом і читанням. Діти мають бідний словниковий запас (особливо активний). Поняття, що передаються словами, часто неповноцінні – завужені, неточні, а іноді помилкові, діти із ЗПР з трудом оволодівають емпіричними граматичними узагальненнями, майже не володіють навичками словотворення.

Дослідження багатьох науковців (О. С Слепович, Т.А.Стрекалова, Т.М.Сорокіна та ін.) свідчать про те, що у дітей із ЗПР з великими труднощами формується словник прикметників. У порівнянні з іншими частинами мови, прикметники несуть більш абстрактне значення. Це є однією з причин того, що діти із ЗПР мають обмежену кількість прикметників, неточно їх вживають і розуміють (вербальні парафазії).

Одним із основних засобів розвитку і поповнення словника дітей є словотворення. Суть поняття „збагачення словника” полягає не стільки в кількісному поповненні лексичного запасу, скільки в усвідомленні дитиною значення кожного слова і засвоєння нею сфери вживання лексичних засобів за рахунок нових лексичних одиниць з похідною основою.

Водночас, як у науковій, так і методичній літературі не розроблені найбільш раціональні прийоми збагачення словника у дошкільників із затримкою психічного розвитку, не описані методи його збагачення, які б сприяли свідомому засвоєнню структури і семантики похідних прикметників і вживанню їх в активному мовленні. Усе це визначило напрямок і мету нашого дослідження.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Затримка психічного розвитку викликаються самими різними причинами. Разом з тим діти цієї категорії мають ряд загальних особливостей в пізнавальній і мовленнєвій діяльності.

Більшість вищих психічних функцій (просторові уявлення, мислення, мовлення та ін.) мають складну комплексну будову і основані на взаємодії декількох функціональних систем. Формування такого роду взаємодії у дітей із ЗПР не тільки уповільнене, але й в значній мірі проходить інакше, аніж у нормальних дітей, тому і відповідна психічна функція складається не так, як при нормальному розвитку (Т.А. Власова [3], М.С. Певзнер, І.Ф.Марковська та ін.).

Н.О. Ципіна відмічала труднощі дітей із ЗПР у навчанні письма і читання внаслідок недостатнього оволодіння ними звуковим аналізом слова, бідності уявлень, що заважають розумінню тексту і знаходженню змістовних зв'язків. У пропедевтичний період навчання грамоти Н.О. Ципіна рекомендує надавати велику увагу аналітико-синтетичним вправам, процесам словотворення і словозміни, деяким граматичним правилам читання слів різної складової будови, розвитку творчої уяви.

Є.В. Шамаріна пише, що діти з середнім рівнем розвитку пізнавальної діяльності не володіють операцією мовленнєвого прогнозування: вони відмовляються від спроби активного програмування висловлювання, пропонують мовленнєві штампи або нелогічні гіпотези, які порушують зміст або граматичний характер речення.

Дослідження П.О. Нікашиної і С.Г. Шевченко [7] та І.О.Симонової виявили у дітей із ЗПР бідний недиференційований словниковий запас. Автори відмічають такі особливості їхнього словника: різке переважання пасивного словника над активним; обмежений запас слів, які означають і конкретизують узагальнені поняття, розкривають їх в усій повноті і різноманітті, неадекватне вживання ряду слів.

Н.Ю. Борякова [2] вважає, що у дітей із ЗПР період словотворчості настає пізніше, ніж в нормі і продовжується довше. Цей період настає в кінці дошкільного віку. Для утворення слів однієї граматичної категорії може бути використаний один і той же афікс.

О.С. Слепович провела порівняльний аналіз словотворення прикметників у дітей із ЗПР, розумово відсталих і дітей з нормальним розвитком. Була виявлена несформованість процесів словотворення у дітей із ЗПР - неправильне утворення слова за допомогою операції формотвору прикметників.

Проаналізована література свідчить, що неповноцінна мовленнєва діяльність у дітей із ЗПР негативно впливає на формування інтелектуальної, сенсорної, афектно-вольової сфер цих дітей, що пояснюється взаємозв'язком мовленнєвих порушень з іншими сторонами психічного розвитку. З другої сторони, це приводить до затримки розвитку орієнтування в змістовній стороні слова, помилок у пошуках адекватних засобів висловлювання та труднощів у плануванні і розгортанні мовленнєвих висловлювань.

Формування цілей статті (Постановка завдання). Метою нашого дослідження видається припущення стосовно того, що при систематичному, спеціально організованому навчанні, яке спирається на принцип поетапного формування розумових дій (П.Я.Гальперін), в співдружній роботі логопеда і вихователів, значна кількість дітей може досягти більш високих показників у мовленнєвій і розумовій діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження, проведені вченими-дефектологами, дозволили виявити недостатність активного словника дітей із затримкою психічного розвитку. Відмічаються такі особливості їхнього словника: різке переважання пасивного словника над активним; обмежений запас слів, які означають і конкретизують узагальнені поняття, розкривають їх в усій повноті і різноманітті, недиференційоване, а іноді й неадекватне вживання ряду слів.

Прикметник є однією із найбільш абстрактних частин мови і виражає не тільки якості різної складності, але й відношення.

Свідоме оперування цією частиною мови вимагає відносно високого рівня аналізу, порівняння, узагальнення. Вміння виділяти ознаки предметів і передавати їх відповідними словами сприяє більш прискореному розвитку усіх мисленневих операцій (особливо класифікації і узагальнення), сприяє появі і розвитку понятійного мислення.

Кількісний і якісний аналіз вживання прикметників цією категорією дітей свідчить про своєрідність розвитку у них психічних процесів, так як ні в чому так наочно не проявляється дозрівання психіки дітей, як саме в збільшенні числа прикметників, якими збагачується мова.

У відповідності з метою нашого дослідження, завданням констатуючого експерименту було вивчення особливостей розуміння, вживання і утворення прикметників дошкільниками із ЗПР в умовах традиційного навчання. Всі діти, які досліджувались нами відвідували логопедичні заняття. Констатуючий експеримент проводився за методикою О.С. Слепович.

Практичне оволодіння прикметниками і засобами їх утворення визначались за допомогою завдань на описування, безпосередньо спрямованих на вживання прикметників, а також бесід. Завдання на описування ставлять дитину в ситуацію, коли необхідно вживати лише прикметник.

Пропонувались такі завдання:

- 1) опис предмету на основі сприймання;
- 2) опис малюнка (зображення предмета);
- 3) опис предмета за уявою.

Така послідовність завдань - від опису натурального предмета до опису за уявою відповідала принципу поступового зростання труднощів.

Завдання 1. Дітям пропонувались такі предмети для опису: іграшкові заєць і ведмідь (зроблені з хутра), ручка, книжка, лялька, стіл, скляна куля.

При виконанні цього завдання передбачалось, що діти будуть тримати в руках ці предмети, маніпулювати ними. Інструкція давалась в такому вигляді: візьми спочатку те, що тобі подобається, гарно роздивись предмет і скажи, який він.

Завдання 2. Для описування зображень предметів використовувались предметні малюнки: огорожа, шапка, ковзани, яблуко, павук, брюки, стіл. Методика проведення дослідження була такою, що і в попередньому завданні.

Малюнки підбирались знайомі дітям, вони були кольорові, яскраві. Іменники мали жіночий, чоловічий, середній рід і такі, що вживаються лише в множині (ковзани). Зверталася увага і на те, як діти узгоджують іменник з прикметником.

Завдання 3. За уявленням вимагалось описати собаку, цукерку, склянку, лимон, лисицю, дім, олівець. Це завдання було найбільш важким для дітей, тому що „людина здібна міркувати лише про те, що знаходиться безпосередньо перед нею”.

Особливості формування словотворчих процесів у учнів досліджувались в завданні № 4.

Завдання 4. Дітям було запропоновано перетворити в прикметники 20 іменників. Здійснювалась словникова робота з суфіксальними прикметниками, які були згруповані в такі лексико-семантичні групи:

I група. Прикметники з суфіксами -єв-, -ов-, -н- з загальним значенням "які відносяться до тієї чи іншої рослини" (садовий, яблуневий, виноградний).

II група. Прикметники з суфіксом -чий- з загальним значенням "які відносяться до тієї чи іншої тварини" (собачий, заячий, коров'ячий, лев'ячий).

III група. Прикметники з суфіксами -ов-, -н-, -ян- "які характеризують предмети за матеріалом, або речовиною з яких вони зроблені" (залізний, дерев'яний, хлібний, сніговий, скляний).

IV група. Прикметники з суфіксом -ськ- загальним значенням, яке властиве якій-небудь особі або закладу" (матроський, піонерський, морський, гірський).

Таким чином, при виборі лексичного матеріалу за словотворчими моделями ми, крім загальноприйнятого в методиці принципу відбору (вживаність, практична потреба, частотність, узгодженість та ін.), ми керувались і специфічними для словотворення положеннями: продуктивністю тих чи інших словотворчих моделей, наявністю структурно-семантичної відповідності, наявністю спільного для даного ряду слів типового значення, яке сприяє утворенню відповідних узагальнень у дітей (О.С Слепович; А.К.Маркова).

Методика проведення цього експерименту: кожній дитині пропонувалось утворити нове похідне слово від іменника, яке відповідало б на запитання який, яка, які, чий, чия?

Особливості вживання прикметників при описуванні предметів на основі сприймання (Завдання 1).

Передбачалось, що діти беручи в руки предмет чи іграшку, будуть більше використовувати прикметників за рахунок визначення матеріалу з якого зроблений предмет, важкий чи легкий предмет, твердий чи м'який. Але вивчення предмету у дітей дуже швидко закінчувалось. В цілому описуванні одного предмету діти використовували 2 прикметника.

Окремі - сильніші діти вживали по 2 - 3 прикметника, решта - 1 - 2.

Треба відмітити такі випадки, коли діти відмовлялись від описування. Мотив був завжди один: «Не знаю».

Особливості вживання прикметників при описуванні предметних малюнків (завдання 2).

При описуванні предметних малюнків розумово відсталі учні використали в середньому на одне описування 1,9 прикметників.

Серед прикметників, які називали діти найбільшу цифру одержали ті, що означають кольори і відтінки: червоне (яблуко), чорна (шапка), темна (огорожа), чорна (огорожа), сірий (павук), брудні (штани), сині (брюки), біленькі (кружечки).

Більшість досліджуваних при описуванні предметного малюнка підміняли прикметник іменником з прийменником (огорожа з дерева, ковзани з заліза, брюки з „джинса“).

Особливості вживання прикметників при описуванні предметів за уявою (завдання 3) було більш складним доля досліджуваних у тому, що уявлення про предмет носять більш узагальнений характер, ніж його зображення і викликають більш широкі зв'язки.

Діти із ЗПР описуванні предмету за уявленням в середньому вживали 2,1 прикметників.

Описи за уявою на основі сприймання відрізнялись більшою кількістю вживаних прикметників, але й більшою кількістю помилок. Як і в попередніх завданнях, переважають прикметники, що означають колір. Діти не залучають свій сенсорний досвід до описування за уявою, а іноді використовують його неадекватно.

Прикметники оцінки „гарний”, „хороший”, „красивий”, „поганий” вживаються найчастіше, у деяких дітей траплялись слова „злий”, „страшний”. 7 досліджуваних змогли підібрати прикметники до слова „лимон”: жовтий, кислий, красивий. Але ніхто не назвав форму лимона. Наприклад, на питання, чим відрізняються лимон і цукерка, звучала відповідь: „Лимон жовта, а цукерка ні. Вона різна.” Дитина не змогла виділити різницю в предметах за смаком, за класифікацією.

В цілому наповненість описів прикметниками при виконанні завдання № 3 стала більшою. Ми пов'язуємо це з тим, що у дітей виросла мотивація, а при виконанні двох перших завдань діти набули певного досвіду. Але, як ми вже відмічали, зросла кількість помилок. Відмов не спостерігалось.

Особливості словотворних процесів у дошкільників із ЗПР (завдання 4).

Поповнення лексики відбувається не тільки шляхом запозичення з мовлення оточуючих, але і шляхом утворення нових слів з уже накопичених в активному словнику. Оволодіння словотворними процесами тісно пов'язане з пізнавальною діяльністю дитини, з його активною орієнтацією в предметній і мовленнєвій діяльності

Аналіз останнього експериментального завдання показав, що діти в певній мірі володіють словотворенням прикметників за допомогою суфіксів.

Розглянемо виконання досліджуваними словотворення за допомогою І групи суфіксів -ев-, -ов-, -н-. Завдання передбачало утворення нових слів, які відносились тематично до рослин.

З тридцяти можливих новоутворень прикметників (100%) лише 30 % були правильними.

Аналіз словника прикметників у дітей із ЗПР показав, що для них характерна обмеженість словника, як активного так і пасивного. Особливо обмежена кількість прикметників.

Несформованість мовленнєвих функцій проявлялася в обмеженому об'ємі недостатній актуалізації словника; в низькій пізнавальній активності до оформлення мовлення; невмінні порівнювати звукові одиниці мовлення, знаходити в них подібні за значенням і звучанням елементи, несформованість морфологічних узагальнень.

При розробці навчального експерименту були використані окремі методи і прийоми роботи над словником таких авторів: І.Т.Власенко, О.Є.Слепович, Р.І.Лалаєвої.

Ми спробували поєднати на логопедичних заняттях з дітьми роботу з звуковимови, лексики, словотворення і зв'язного мовлення, що відповідає принципу системного підходу в логопедії і розробили систему корекційних логопедичних занять де враховувались ці напрямки роботи.

Було виділено три етапи логопедичної роботи з формування словника прикметників і афіксального їх творення.

I етап.

На першому етапі вирішувались такі завдання:

- 1) накопичення достатнього запасу конкретних вражень про окремі предмети і відповідних словесних визначень;
- 2) формування поняття „ознака предмета” і узгодження прикметників з іменником в роді, числі;
- 3) розвиток фонематичних процесів і процесів сприймання, аналізу, синтезу, порівняння, логічного мислення;
- 4) спостереження за мовними явищами (словотворення), розуміння дітьми способів найпростішого словотворення за допомогою суфіксів -уват-, -ов-, -н-, -ян-, -з-, -ин-, префікса пре-;
- 5) описування предмету за планом;
- 6) формування умінь добирати до прикметників антоніми;
- 7) введення в речення нових слів і словосполучень.

II етап навчання.

На другому етапі, поряд з новими завданнями, була мета - закріпити знання, одержані на першому етапі і включення нових:

- 1) активізація словника прикметників, розвиток асоціацій.
- 2) Уточнення структури слова, оволодіння значенням морфем.
- 3) Утворення прикметників за допомогою суфіксів - ськ -, - ян -, - ан -, -ин -, - ичк -, - еньк -, - есеньк -.
- 4) Збагачення словника синонімами.
- 5) Формування у дітей поняття про багатозначність слів і слів з переносним значенням.
- 6) Продовження роботи над просодичною стороною мовлення.
- 7) Розвиток пізнавальної активності.

III етап корекційної логопедичної роботи був спрямований на рішення таких завдань:

1. Автоматизація одержаних умінь утворювати і вживати прикметники в процесі спілкування. Залучення до цієї роботи вихователя, який організує мовленнєве спілкування дітей між собою під час виконання режимних моментів, проведення ігор, екскурсій і т. ін.
2. Розширення словника прикметників згідно лексичних тем, а також словами, що означають якості людини.
3. Співставлення двох речень, які відрізняються одним словом (прикметником). Поширення речень за питаннями логопеда.
4. Словотворення прикметників за допомогою суфіксів - н -, - ов -, - ив-
5. Продовження роботи над розвитком пізнавальної активності, мислення, сприймання, процесів аналізу і синтезу.

Для оцінювання ефективності проведеного навчання був зроблений контрольний зріз (після завершення експерименту). З метою оцінки результатів навчання було організовано обстеження дітей контрольної групи, які працювали над словотворенням традиційно. Їх кількість складала - 10 дітей.

Завдання 1. Дітям пропонувалось описати предмети на основі сприймання: іграшковий будинок, гриб, білочку з хутра, рушничок, буряк, лопату, зошит.

В середньому, діти експериментальної групи вживали 4,5 прикметника при описуванні. Це на 2,5 прикметника більше ніж до навчання. Учні контрольної групи вживали 3 слова, що означають ознаку.

Завдання 2. Досліджуваним пропонувалось описати малюнки, на яких були зображені предмети: шуба, кролик, яблуко, м'яч, бджола, шорти, цвях (використовувались малюнки з альбому Г.А. Каше і Т.Б. Филічової).

При описуванні малюнків діти експериментальної групи вживали в середньому 4 прикметника. В порівнянні з контрольною групою це на 2 слова більше. Прикметники, що означають колір вживались найчастіше (75%); розмір на другому місці (65%). Школярі називали не тільки основні кольори, але й відтінки.

Завдання 3. Від дітей вимагалось описати за уявою собаку, дім, олівець, сукню, огірок, дерево.

Досліджувані експериментальної групи при описуванні предметів за уявою в середньому використовували 4 прикметника (в констатувальному експерименті 2) їх розповідь характеризується не тільки більшістю ознак, але і їх різновидами. Так було названо, крім основних кольорів, відтінки: зеленуватий, рожева, руда.

Аналіз кількісних даних показує, що у дітей експериментальної групи зростання прикметників проявилось в групах, що означають колір - на 20%: прикметників, що означають матеріал - на 20 %, прикметників оцінки збільшилось на 30%.

Завдання 4. З метою виявлення умінь утворювати прикметники від іменників дітям було запропоновано 23 іменника.

Дітям давалась інструкція: віл названого слова утворити нове, яке відповідає на питання який? Чий?

Утворення відносних прикметників за допомогою суфіксів - н - та - ськ -у дітей експериментальної групи утруднень не викликало. Особливо високі показники на утворення слів з суфіксом - ськ - - 80 %. У дітей контрольної групи цей показник складав - 50 %.

Висновки. Аналіз результатів експериментального навчання переконливо довів ефективність апробованої системи навчання словотворення, а також підтвердив, що словотворча робота є ефективним засобом збагачення лексичного запасу дошкільників із ЗПР. Це позитивно відбилося на оволодінні дітьми комунікативними вміннями використання похідних суфіксальних і префіксальних прикметників у власному мовленні.

Результати навчального експерименту підтвердили правомірність висунутої гіпотези дослідження та ефективність запропонованої методики порівняно з навчанням за традиційною системою.

Література

1. Борякова Н.Ю. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Н.Ю.Борякова. - М.: „Гном - Пресс“, 2002. – 127 с.
2. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний шестилетних детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова // Дефектология. – 1983. – № 3. – С. 9-15.
3. Власова Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей / Т.А.Власова, К.С. Лебединская // Дефектология. – 1975 - № 6. – С. 15-24.

4. Лалаева Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос, 2003. – 304 с.
5. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Е.В. Мальцева // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 10-18.
6. Марченко І. Творче зв'язне мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку / І.Марченко // Дефектологія, 2000, №1. – С. 37-45.
7. Шевченко С. Г. Особливості запасу знань і уявлень у молодших школярів з труднощами в навчанні / С. Г. Шевченко // Виховання і навчання дітей з порушеннями розвитку.-2005.-№2. – С. 49-58.

Мелоян А.

*кандидат психологічних наук, професор, зав. кафедри прикладної психології
Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний
педагогічний університет»*

Сириця П.

*магістрант факультету психології, економіки, управління, Державного
вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний
університет»*

УДК 159.942-057.875

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РЕВНОЩІВ ІЗ ОСОБИСТІСНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.

У статті проаналізовано взаємозв'язок ревнощів із особистісними особливостями у студентської молоді. Розкрито погляди різних авторів на сутність поняття ревнощів та на основні види ревнощів, які притамані молодим людям. Представлена коротка характеристика студентського віку, яка допоможе більш чіткіше зрозуміти феномен ревнощів. У ході дослідницької роботи автори спробували простежити зв'язок між ревнощами та особистісними особливостями. Отримані результати свідчать про наявність цього зв'язку.

Ключові слова: *ревнощі, студентська молодь, особистісні особливості, когнітивні ревнощі, емоційні ревнощі, поведінкові ревнощі, взаємозв'язок, феномен.*

Мелоян А.

*кандидат психологических наук, профессор зав. кафедры прикладной
психологи Государственного высшего учебного заведения “Донбасский
государственный педагогический университет”,*

Сириця П.

*магистрант факультета психологии, экономики, управления
Государственного высшего учебного заведения “Донбасский
государственный педагогический университет”*

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕВНОСТИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.

В статье проанализирована взаимосвязь ревности с личностными особенностями у студенческой молодежи. Раскрыты взгляды разных авторов на сущность понятия ревности и на основные виды ревности,

которые присущи молодым людям. Представлена краткая характеристика студенческого возраста, которая поможет более четко понять феномен ревности. В ходе исследовательской работы авторы попытались проследить связь между ревностью и личностными особенностями. Полученные результаты свидетельствуют о наличии связи ревности с личностными особенностями.

Ключевые слова: ревность, студенты, личностные особенности, когнитивная ревность, эмоциональная ревность, поведенческая ревность, взаимосвязь, феномен.

Meloyan A.

Candidate of Psychological Science, Professor Head. Department of Applied Psychology State higher educational institution "Donbass State Pedagogical University"

Siritsa P.

Master of the Faculty of Psychology, Economics, Management of State Higher Educational Institution "Donbass State Pedagogical University"

RELATIONSHIP JEALOUSY TO PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS.

The article analyzes the relationship of jealousy to personal characteristics of young students. Disclosed views of different authors on the essence of the concept of jealousy and the main types of jealousy, which are inherent to young people. A brief description of student's age, which will help to more clearly understand the phenomenon of jealousy. During the research the authors tried to trace the link between jealousy and personal characteristics. The findings suggest an association with the personal characteristics of jealousy.

Keywords: *jealousy, students, personality traits, cognitive jealousy, jealousy, emotional, behavioral jealousy, relationship, phenomenon.*

Постановка проблеми. У сучасній психологічній традиції останнім часом особливе місце займають дослідження, які вивчають генезис, будову і динаміку розвитку складних соціально-психологічних феноменів. Разом з тим, дослідження, які чіпляють сферу проблемної міжособистісної взаємодії, за випадком одиничних випадків, відсутні. Однак саме наявність психологічних проблем у сфері взаємовідносин особистості зі значимим оточенням, невротична прихильність, ревнощі, спонукають в більшості випадків, сучасну людину звертатися за психологічною допомогою. Серед актуальних проблем сімейного консультування та психотерапії особливе місце відводиться проблемі ревнощів. Ревнощі – одна з найбільш поширених причин порушення психологічного клімату не тільки в сімейних взаєминах, а й серйозна психологічна проблема в професійних, ділових та інших типах міжособистісного спілкування та взаємодії між людьми.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою ревнощів займалися такі вітчизняні та зарубіжні вчені як Т. Андреева, Г. Качук, П. Куттерімн, В. Лісовський С. Мамонтов, А. Маслоу, Д. Морацці, К. Сімонеллі, А. Ухтомський, Л. Фрідман, К. Хорни, Л.Щеглов та інші. Як правило, почуття ревнощів розглядається або з теоретичних позицій, або з позицій психотерапії. Так, Т.В.Андреева виділяє різні погляди на ревнощі у відносинах між чоловіками та жінками, в яких робить акцент на позитивні чи негативні сторони цього явища.

1. Ревнощі – це складова частина статевої любові, інтимної дружби, вони говорять про силу потягу.

2. Ревнощі як емоції, що не притаманні любові, як тінь у відносинах людей.

3. Ревнощі це егоїзм у статевиx відносинах.

К. Роджерс і А. Маслоу говорять про ревнощі як про антисоціальні емоції, що виникають із фрустрацій базисних потреб в любові, захищеності і приналежності.

В даний час надзвичайно поширені погляди про те, що «ревнощі – насамперед проблема самого «ревнивця», у зв'язку з чим психотерапевтична робота повинна бути спрямована на «перебудову» його відношення до реальності як такої» [1].

Мета статті. Проаналізувати взаємозв'язок ревнощі із особистісними особливостями студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Ревнощі – одна із найсильніших людських емоцій, порівнянна і з любов'ю, і з ненавистю. І, як і всі інші емоції, вона властива лише людині.

Ревнощі – це пристрасна недовірливість, болісний сумнів у чийй-небудь вірності, невірності, у любові, у повній відданості.[3] Ревнощі – почуття, яке завжди було поруч з людиною. У різні історичні епохи вона встигла побувати і пороком і гідністю. Витоки її виникнення йдуть здалеку. Так, Рене Декарт розглядав ревнощі як один з видів емоційного стану людини, наприклад як «вид страху при бажанні зберегти за собою володіння яким-небудь благом». Франсуа Ларошфуко писав: «Ревнощі харчуються сумнівами, вона вмирає або переходить в шаленство, як тільки сумніви перетворюються у впевненість». «Нічого так не прив'язує, як ревнощі» - пише Андре Моруа. Ревнощі – це насамперед, особиста трагедія людини. Відомий екзистенціальний психотерапевт Франкл стверджує, що ревнощі – це дурість, так як вони з'являється або занадто рано, або занадто пізно. Або вони не виправдані, тому що партнер зберігає вірність, або вони обґрунтовані, тому що партнер насправді не вірний.

Ревнощі – це будь який емоційний стан, який класифікується як спеціальна форма тривоги, вважається, що вони походять від нестачі впевненості в прихильності того, кого кохаєш. Ревнощі спрямовані на третю особу, на конкурента, який сприймається як той, який захоплює прихильність об'єкта любові [3].

Значення ревнощі кілька різне для кожної статі. У чоловіків ревнощі обертаються навколо проблеми невизначеності батьківства. Жінкам завжди відомо, їх це дитина чи ні, тоді як чоловіки, аж до появи сучасних методів дослідження ДНК ніколи не могли бути впевненими в тому, що дитина є їх нащадком. Хоча проблема батьківської невизначеності існує у всіх видів приматів, справжні ревнощі можуть бути унікальними для еволюції людської лінії. Виходячи з логіки еволюційного процесу, впливає, що чоловічі ревнощі повинні бути спрямовані на сексуальну невірність, а жіночі – на емоційну невірність.

Гостріше ревнощі проявляються в юнацькому (студентському) віці, набуваючи масштаб драматичних переживань. Пов'язано це головним чином з тим, що студентство це етап розвитку життя людини пов'язаний з формуванням відносної економічної самостійності, відходом від батьківського дому і утворенням власної родини [2]. Приходить досвід, а з ним почуття самодостатності – і ревнощі потихеньку віддаляються.

Але у деяких вони не проходять, протягом усього життя залишаючись на рівні юнацького напруження. І це говорить про одне: комплекси «ущербності» не втекли безслідно. Тоді ревності перетворюються в рису характеру і при слушній нагоді дають про себе знати.

У придбанні почуттям ревності більш сильних та глибоких переживань відіграє важливу роль установка на ревності, тобто внутрішня готовність зустрітися зі зрадою, обманом, зі зрадою коханої людини, очікування відповідної поведінки [4].

Прояви ревності різняться в залежності від особистісних особливостей людини: люди запальні і більш агресивні і реагують відповідно при передбачуваній зраді партнера: ображають, погрожують, вистежують і т.д.

Люди сором'язливі, спокійні, пасивні, випробовують мучення при думці про можливу зраду, переживають свою безпорадність, при цьому вони можуть не відчувати агресивних до партнера або суперника, висуваючи виправдувальні пояснення. Зазвичай такі люди страждають мовчки, не афішують своїх почуттів, сподіваючись на подальше відновлення нормальних відносин.

Емпіричну базу дослідження взаємозв'язку ревності із особистісними особливостями склали студенти Донбаського державного педагогічного університету та Донбаської державної машинобудівної академії.

Для реалізації експериментального дослідження були використані наступні методики: методика «Комунікативні реакції на ревності» (K. Guerrero, PA Andersen) та методика «Фрайбургського особистісного опитувальника». Методика «Комунікативні реакції на ревності» містить наступні шкали: когнітивні ревності, емоційні ревності і поведінкові ревності.

За шкалою когнітивних ревності, які проявляються у прагненні аналізувати факт зради, шукати її причину, винного, відтворювати картину події, у хлопців і дівчат відзначається середній рівень виразності, а саме 80% і 84% відповідно. Низький рівень виразності когнітивних ревності відзначається у 12% хлопців і у 16% дівчат студентського віку.

Шкала емоційних ревності свідчить про емоційні переживання зради. Для цього виду ревності характерні такі емоції, як відчай, гнів, ненависть і презирство до себе і партнера, любов і надія. У 54% дівчат домінує високий рівень, а середній - у 46%. У юнаків домінуючим показником виступає середній рівень (66%), а високий рівень відмічається у 34% хлопців.

Поведінкові ревності - прояв ревності у вигляді боротьби або відмови, більш виражені на середньому рівні та виявлені у 78% дівчат студентського віку і у 68% юнаків. Високі показники виявлені у 12% дівчат і 8% юнаків.

Для виявлення зв'язку між видами ревності та особистісними особливостями ми використаємо методику «Фрайбургського опитувальника». Після обробки виразності особистісних особливостей домінуючими показниками серед дівчат виявилися спонтанна агресивність (дівчата характеризуються імпульсивністю, невмінням стримувати прояв емоцій), репресивність (описує дівчат, як людей з часто пониженим настроєм), роздратованість (дівчата часто та легко впадають у відчай, стають роздратованими, легко розгублюються) та емоційна лабільність (тобто вони дуже вразливі, артистичні). Що стосується показників хлопців, то серед них явно вираженими виявилися невротичність (у хлопців переважає висока збудливість, тривожність), реактивна агресивність

(характеризує хлопців. як тих, хто не цінує мораль, почуття інших, а живе для себе), врівноваженість (тобто, здатність тримати усе під контролем).

Експериментальним шляхом було доведено, що дійсно, між видами ревнощів та особистісними особливостями існує взаємозв'язок. Дівчата, з домінуванням таких якостей як емоційна лабільність, роздратованість, спонтанна агресивність виявилися більш ревниві, ніж хлопці. А хлопці, з переважанням невротичності, врівноваженості та реактивної агресивності виявилися менш ревнивими.

Література

1. Андреева, Т.В. Психологія сучасної сім'ї / Т.В. Андреева – Монографія. СПб.: Мова. 2005. – 436с.
2. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400с.
3. Ребер, А. / Великий тлумачний психологічний словник / А. Ребер – Том 2 (П - Я); Пров. з англ. – М.: Віче, АСТ, 2000. – С. 184.
4. Семенюк, Л.М. Хрестоматія з вікової психології. Навчальний посібник для студентів: Під ред. Д.І. Фельдштейна. - Видання 2-е, доповнене. М.: Інститут практичної психології, 1996. - 304 с.

Кіян А.

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології ДВНЗ
«Донбаський державний педагогічний університет»*

Кіян Л.

*аспірант кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет»*

УДК 159.94:316.46.058.5

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОТИДІЇ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ У СПІЛКУВАННІ З ПІДЛІТКАМИ

Стаття присвячена аналізу природи феномена готовності до професійної діяльності. На основі аналізу структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності розглядаються такі компоненти готовності вчителів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками: мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий.

Ключові слова: психологічна готовність, операційний компонент, мотиваційний компонент, когнітивний компонент, емоційно-вольовий компонент, маніпулятивний вплив.

Киян А.

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

Киян Л.

аспирант кафедры психологии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ МАНИПУЛЯТИВНОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ В ОБЩЕНИИ С ПОДРОСТКАМИ

Статья посвящена исследованию степени сформированности операционного, мотивационного, когнитивного и эмоционально-волевого компонента психологической готовности к противодействию манипулятивному влиянию в общении с подростками.

Ключевые слова: *психологическая готовность, операционный компонент, мотивационный компонент, когнитивный компонент, эмоционально-волевой компонент, манипулятивное воздействие.*

Kiian A.

candidate of psychology sciences, of the department of psychology SHEE "Donbass State Pedagogical University "

Kiian L.

Graduate of the department of psychology SHEE "Donbass State Pedagogical University "

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE STRUCTURAL COMPONENTS OF READINESS TO COUNTER THE MANIPULATIVE EFFECTS IN COMMUNICATION WITH TEENS

The article is devoted to the research of the stage formation of operation, motivative, cognitive and emotionally-volitional component of the psychological readiness to the opposition of the manipulative influence communication with teenagers.

Key words: *psychological readiness, operative component, motivate component, cognitive component, emotionally-volitional component, manipulative influence.*

Постановка проблеми. Проблема готовності стала об'єктом наукових досліджень ще на початку ХХ-го століття. В цей час розроблялись окремі аспекти установки (Л.Ланге та ін.). На початку 70-х років оформилась загальна теорія психологічної готовності людини до діяльності.

Поняття "психологічна готовність до діяльності" було введено М.І.Дьяченко та Л.А.Кандилович в 1976 році в дослідженнях з інженерної психології та психології праці. Основним аргументом для введення даного поняття стала необхідність виділення із сукупності чинників, що зумовлюють продуктивність діяльності, психологічного компонента, який за певних умов відіграє вирішальну роль в опануванні тим чи іншим видом діяльності. Аналізуючи природу феномена готовності до професійної діяльності, незважаючи на певні розбіжності в її визначенні, автори одноголосні в тому, що вона відбиває спрямованість особистості на цю діяльність. Разом з тим закономірним можна вважати той факт, що у кожній із професійних сфер

«готовність» має конкретний специфічний прояв. Внаслідок цього з'явилася низка тлумачень щодо змісту та класифікацій структурних елементів готовності.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Учені по-різному підходять до визначення структурних компонентів готовності до діяльності. Своєрідність компонентної структури, що описується у тому чи іншому дослідженні, залежить від мети дослідження та характеру конкретної діяльності, готовність до якої при цьому вивчається.

М.І.Дьяченко і Л.А.Кандилович (1976), вивчаючи структурні компоненти готовності майбутнього спеціаліста до складних видів діяльності, виділяють наступні компоненти:

- *мотиваційний* – усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу;

- *орієнтаційний* – усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання, осмислення й оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру;

- *операційний* – визначення на основі досвіду та оцінки намічених умов діяльності, найбільш вірогідних способів розв'язання завдань або дотримання вимог (володіння методами і прийомами діяльності, знаннями, навичками, вміннями, розумовими антиципаціями, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо);

- *вольовий* – мобілізація сил у відповідності з умовами праці та завданням; самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей;

- *оцінний* – оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань та міри досягнення певного результату. [3]

М.І.Кондрашова (1987 р.), аналізуючи структуру готовності, описану М.І.Дьяченко, Л.А.Кандилович, вважає, що така структура готовності не розкриває всіх змістовних сторін цього феномена, оскільки здатність людини до професійно-педагогічних суджень не може розглядатись ізольовано від діяльного ставлення особистості до обраної професії. Вона доповнює вищенаведений перелік компонентів *емоційним*, що характеризується як вплив емоцій та почуттів на забезпечення успішного перебігу і результативності діяльності педагога, і *психофізіологічним* компонентами. [6]

Розглядаючи готовність до праці як складне багаторівневе утворення, Є.А.Фарапонова включає особистісний та операційний компоненти. Особистісному компоненту відповідає система ставлень, інтересів, мотивів, звичка й установка на працю (і як результат – потреба в праці, що реалізується в професійному самовизначенні), професійно-важливі якості особистості, особливо якості її емоційної та вольової сфер. Операційному компоненту відповідає система знань, загально трудові та професійні спеціальні уміння, особливості інтелектуальної діяльності. [8]

А.А.Ісаєв, А.О.Деркач (1985 р.) вирізняють такі компоненти готовності спортивного організатора до керівництва дитячим колективом: пізнавальний, емоційний, мотиваційний, вольовий. [4]

Розглядаючи готовність як складову активної діяльності вчителя, Л.Сохань, І.Єрмаков, Г.Несен виокремлюють такі структурні елементи: *мотиваційний* - передбачає відповідальність за виконання завдань, почуття

обов'язку; *орієнтаційний* - забезпечує знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості; *операційний* - характеризується володінням способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими якостями; *вольовий* - передбачає самоконтроль, самомотивацію, вміння керувати діями; *оцінний* – самооцінні уявлення щодо своєї підготовленості й відповідності процесу розв'язання завдань оптимальним чином. [2]

Розглядаючи формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі, О.І.Мешко у структурі готовності визначає наступні складові: 1) підготовленість (система професійно-важливих якостей), що включає в себе наступні компоненти: *мотиваційно-оцінний* – професійні мотиви, інтереси, цінності, цілі; *теоретично-орієнтаційний* – загально-професійні та спеціальні знання; *операційний* – система професійно-важливих якостей і умінь, технологічна культура; 2) психологічна готовність (функціональні стани), які включають в себе: *функціональні, емоційні, вольові, операційні, мотиваційні* стани. [7]

А.А.Деркач, Л.Є.Орбан (1995 р.) у структурі готовності до діяльності виокремлюють такі структурні компоненти: *мотиваційний* – позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатись; *когнітивний* – наявність необхідних знань, уявлень; *гностичний* – володіння способами та прийомами, що необхідні для даного виду діяльності; *емоційно-вольовий* – самоконтроль, здатність відчувати задоволення від роботи тощо; *оцінний* – самооцінка своєї професійної підготовки.

При цьому високий рівень готовності вчителя, майбутнього спеціаліста передбачає: теоретико-методологічну й організаційно-практичну підготовку (оволодіння загальнотеоретичними знаннями, аналіз та оцінка діяльності вихованців та своєї власної, вміння поставити себе на місце учасника взаємодії, розвиток високого ступеня регуляції й саморегуляції своєї поведінки, розвиток чуттєво-емоційної сфери тощо). [5]

В.Й.Бочелюк (1998 р.), досліджуючи психологічну готовність учителя до особистісно-орієнтованого навчання, визначив такі прояви готовності: високий рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями та навичками; самостійність у розв'язанні професійних завдань; наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя. [1]

На основі аналізу всіх вищезазначених структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності ми вважаємо за доцільне відокремити такі компоненти готовності вчителів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками: *мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий*.

Мотиваційний компонент передбачає наявність потреб, мотивів, прагнень до успішної діяльності, прояв відповідальності до розв'язання педагогічних задач, почуття обов'язку. Даний структурний елемент є тією ланкою, яка спонукає вчителя до здійснення певного виду діяльності, яка об'єднана та взаємопов'язана з іншими складовими одиницями.

Когнітивний компонент - оволодіння вчителем способами та прийомами, комплексом знань щодо розв'язування педагогічних задач, вміння швидко й адекватно орієнтуватися в ситуаціях навчального спілкування.

Операційний компонент - характеризується наявністю у вчителя і системи практичних умінь: проєктувальних, конструктивних, організаційних та комунікативних, необхідних для професійної діяльності.

Емоційно-вольовий компонент полягає в умінні вчителя контролювати свої емоції, керувати своїм настроєм та настроєм учнів, оскільки психологічна атмосфера, в якій вирують позитивні емоції, спонукає до співпраці, створює передумови для творчої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, ефективна протидія вчителя маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками зводиться не лише до своєчасного розпізнання впливу, але й від ступеня сформованості цих компонентів які дозволяють вчителю своєчасно розпізнавати та конструктивно вирішувати ситуації маніпуляції.

Виходячи з цього припущення нами було проведено експериментальне дослідження ступеня сформованості цих компонентів. Дослідження проводилось на базі шкіл №5, №6. Костянтинівки і №17, №10 м. Слов'янська Донецької області. Всього у дослідженні взяли участь 105 учителів-предметників. Вік учителів, учасників дослідження – від 23 до 60 років, педагогічний стаж – від 1 до 30 років.

Операційна складова психологічної готовності досліджується нами через показники механізмів психологічного захисту (заперечення, витіснення, регресія, компенсація, проєкція, заміщення, інтелектуалізація, реактивне утворення); за допомогою адаптованої нами методики «Педагогічні ситуації» ми з'ясуємо способи реагування та подолання складної для вчителів педагогічної ситуації, до них відносимо: вирішення ситуації, емоційне реагування, уникнення проблеми.

Вказані методики, підтверджують той факт, що вчителі схильні до дій, до практичного розв'язання проблемних комунікативних ситуацій, що пов'язані з маніпулятивним впливом на них, але має місце емоційне реагування та уникнення. Психологічний захист проявляється як реакція на напружені ситуації пов'язані з маніпулятивним впливом. Такі ситуації призводять до появи внутрішньоособистісних конфліктів, переживань педагога, що й спонукає людину використовувати певні механізми психологічного захисту. За результатами нашого дослідження високі показники мають механізми *реактивні утворення, заперечення, проєкція та компенсація*. Проявляються значно менше, практично не характерними для нашої вибірки виявилися *регресія, заміщення, витіснення та інтелектуалізація*.

Когнітивна складова психологічної готовності була нами досліджена за допомогою методики вивчення когнітивно-діяльнісного стилю педагогів («Визначення когнітивно-діяльнісного стилю педагогів» (Л.Ребекка). На основі аналізу власної поведінки можливе вивчення найбільш характерного для вчителя когнітивно-діяльнісного стилю, який дає уявлення про фізичні відчуття у процесі роботи, індивідуальні здібності, особливості спілкування, стилі мислення, ставлення до роботи.

Аналіз когнітивно-діяльнісного стилю з усіма його компонентами дає можливість казати, що вчителі нашої вибірки мають достатній рівень сформованості когнітивного компонента для застосування його в професійній діяльності. Але ситуації пов'язані з маніпулятивним впливом потребують більшого

інтелектуального розвитку для конструктивного вирішення їх педагогом, тому що маніпулятивний вплив має особливі стратегії та приховані цілі.

Мотиваційний компонент психологічної готовності характеризує методика «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації», яка дозволяє проаналізувати безпосередні професійні якості вчителів, такі як, *професійна потреба, функціональний інтерес, допитливість, демонстративна зацікавленість, епізодична цікавість, байдужість*. Та методика «Діагностика парціальної спрямованості особистості вчителя». Дана методика дозволяє оцінити різноманітні типи спрямованості педагога на *комунікативні уміння, організаторські здібності, на предмет і на інтелігентність*

Аналіз мотиваційного компонента психологічної готовності дає можливість казати, що вчителів нашої вибірки мають рівень розвитку професійних якостей та спрямованості педагога який відповідає загальним вимогам які висуваються до педагогічної діяльності. Мають високий рівень розвитку такі якості як функціональний інтерес, професійна потреба, допитливість, переважають такі напрямки професійної спрямованості як прагнення до інтелігентності, спрямованість на предмет, орієнтованість на спілкування. Але разом з цим присутні високі показники які свідчать про те, що рівень інтересу до педагогічної діяльності, до своїх безпосередніх обов'язків невисокий і проявляється епізодично. Також присутня байдужість та слабка здатність організовувати й планувати свій час і власну діяльність. Це у свою чергу додає труднощів конструктивно вирішувати ситуації маніпулятивного впливу у спілкуванні з підлітками.

Емоційно-вольова складова психологічної готовності представлена методикою «Діагностування емоційної зрілості особистості», яка орієнтована на вивчення таких особливостей емоційної сфери як саморегуляція, емпатія та експресивність.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що вчителів в цілому мають розвинену експресивність та здатні регулювати свою поведінку. Рівень розвитку емпатії на досить високому рівні. Але здатність педагогів до співпереживання, співчуття використовується підлітками для досягнення прихованих цілей, в ситуаціях маніпулятивного впливу.

Висновок з даного дослідження і перспективи роботи у цьому напрямі.

Таким чином, нами було розглянуте поняття «психологічна готовність до діяльності» та компоненти які включені до складу тієї чи іншої діяльності. Досліджуючи психологічну готовність до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками нами були виділені наступні компоненти: операційний, когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий. На нашу думку належна розвиненість саме цих компонентів дає змогу конструктивно вирішувати ситуації маніпулятивного впливу у спілкуванні з підлітками.

Емпіричний аналіз виділених компонентів свідчить про те, що вчителів мають по кожному компоненту недоліки які істотно впливають на вибір раціональних методів і форм поведінки в ситуаціях маніпулятивного впливу. На нашу думку такі ситуації вимагають від вчителів належного досвіду (вміння розпізнавати маніпуляції) та педагогічної компетентності (сформованість компонентів готовності).

У перспективі нашого дослідження є визначення корекційної роботи, щодо покращення сформованості компонентів психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

Література

1. Бочелюк В.Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання. Дис... канд. психол. наук.-К., 1998.-180с.
2. Гончаренко Л. А. Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика / Л.А. Гончаренко; за ред. В.В. Кузьменка. - Херсон: РІПО, 2009. - 136с.
3. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Мн. : БГУ, 1985.-206с.
4. Деркач А.А., Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта / Деркач А.А., Исаев А.А. М. : Просвещение, 1985.-335с.
5. Деркач А.А., Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / Деркач А.А., Орбан Л.Э. М.: РАУ, 1995.-208с.
6. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Кондрашова Л.В. - К.:Вища школа, 1987.-54с.
7. Мешко О.І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі.: дис... канд. психол. наук:19.00.07. / Мешко О.І. К., 1995.-174с.
8. Фарапонова Э.А. Воспитание психологической готовности к труду // Фарапонова Э.А. // Вопросы психологии.-1985.-№6.-С.61-67.

Остоплец И.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Донбасского государственного педагогического университета*

УДК 159.9

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ КАТЕГОРИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

В статье рассматривается психологическая сущность категории неопределенности и ее значение в жизнедеятельности человека, а также ресурсы неопределённости в ситуациях системных изменений, когда кризисы и другие переходные периоды в жизни человека являются неизбежным и необходимым элементом личностного роста и развития. Автор раскрывает различные аспекты феномена толерантности к неопределённости: как устойчивую черту личности, полярную интолерантности; способность к принятию решений; социально-психологическую установку; способность человека испытывать позитивные эмоции в новых неоднозначных ситуациях. Анализируется понятие жизнестойкости в контексте изучения данной проблемы, которое представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Рассматриваются три сравнительно автономных ее компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Показана связь жизнестойкости с толерантностью к неопределенности.

Ключевые слова: *жизнестойкость, интолерантность, кризис, неопределенность, переходный период, толерантность к неопределённости.*

Остополець І.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології
Донбаського державного педагогічного університету

ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглядається психологічна сутність категорії невизначеності та її значення в життєдіяльності людини. Показано, що вивчення невизначеності в психології відбувається в двох аспектах: з одного боку, людина як суб'єкт життєдіяльності пізнає і прагне структурувати оточуючий світ, з іншого – і свій власний внутрішній світ, формуючи власний образ життєвого світу. Як правило, зовнішній і внутрішній світи резонують, ускладнюючи життєдіяльність людини. Особливо актуальним це представляється саме в світлі сучасних глобальних змін, нестабільності в політиці, економіці, системних освітніх трансформацій тощо. Таким чином якість життя особистості багато в чому залежить від її здатності справлятися з невизначеністю буття, що визначається як толерантність до невизначеності.

В статті розглядаються різноманітні аспекти феномену толерантності до невизначеності. Проаналізовано поняття життєстійкості, яке представляє собою систему уявлень про себе, оточуючий світ та відношення до світу, показано її зв'язок з толерантністю до невизначеності.

Ключові слова: життєстійкість, інтолерантність, криза, невизначеність, перехідний період, толерантність до невизначеності.

Ostopolets I.

Ph.D., associate Professor of general psychology Donbass State Pedagogical University

STUDY ON THE CATEGORIES OF UNCERTAINTY IN PSYCHOLOGY

The article deals with the psychological essence of the category of uncertainty and its importance in human life, as well as resources in situations of uncertainty system changes when crises and other transitional periods in life are inevitable and necessary part of personal growth and development. The author reveals the different aspects of the phenomenon of tolerance to uncertainty: as a stable personality trait, polar intolerance; ability to make decisions; social and psychological setting; a person's ability to experience positive emotions in the new ambiguous situation. The notion of resilience in the context of the study of this problem, which is a system of beliefs about themselves, about the world, about the relationship with the world. We consider three relatively independent of its components: inclusion, control, risk acceptance. The connection with the viability of uncertainty avoidance.

Keywords: resilience, intolerance, crisis, uncertainty, transition, tolerance of uncertainty.

Постановка проблеми. Все мы живем в мире, полном неопределенности, постоянно сталкиваемся с ней в жизни: и в быту, и в профессиональной деятельности, и во взаимоотношениях с социальным окружением. Подход к изучению неопределенности в психологии имеет двойственный характер. Человек как активный субъект жизнедеятельности осваивает и структурирует не только окружающий его мир, но и особый, свой внутренний мир, выражая его через образ жизненного мира [3; 5]. По мнению психологов [1, 3, 6, 7] оба аспекта жизнедеятельности человека необходимо изучать. Так, Б.С. Алишев по этому поводу пишет, что: «...человек, обладающий сознанием, сталкивается с

неопределенностью не только внешнего, так называемого объективного мира, но и своего внутреннего, субъективного, и эта неопределенность тоже должна каким-то образом преодолеваться» [1, с. 4].

Часто задачей психологической науки и практики является обнаружение способов примирения внутреннего мира человека с внешним. Оба мира, обладая характеристикой неопределенности, при неизбежном столкновении резонируют, усиливая трудности жизнедеятельности человека. Работа с неопределенностью на стыке двух миров, объективного и субъективного, сейчас особенно актуальна.

В свете происходящих в настоящее время глобальных изменений, нестабильности в политике, экономике, экологии, категория неопределенности становится очень актуальной [6, 7]. Всевозрастающие потоки необходимой информации и стремительное увеличение темпа жизни породили проблему глобальной неопределенности человеческого существования. С одной стороны, как бы ни старался современный человек угнаться за требованиями времени, он, даже вооружившись самым современным компьютером, вынужден действовать в ситуации внешней информационной неопределенности. С другой стороны, стремление мчаться «в ногу со временем» неумолимо наталкивается на физиологические барьеры предельных возможностей человеческого организма, порождая аддикции и зависимости как реакцию на внутреннюю смысловую неопределенность идентичности личности.

Жизнеспособность, успешность, благополучие и качество жизни человека, таким образом, во многом зависят от его возможностей справиться с неопределенностью бытия. В психологической науке такая возможность человека нашла свое выражение в конструкте, называемом «толерантность к неопределенности» (далее ТН). Это понятие было введено в середине прошлого века в теории Т. Адорно и его коллег (Р.Сэнфорд, Э.Френкель-Брунsvик, Д.Левинсон), восходящей к взглядам Э. Йенша и трактовавшееся как способность справиться со сложностью окружающего мира [3]. Категория неопределенности и феномен толерантности к неопределенности тесно связаны с актуальными проблемами современности.

Цель статьи. Проанализировать аспекты изучения категории неопределенности, а также толерантности и интолерантности к неопределенности, представленные в работах зарубежных и отечественных авторов. Выяснить роль и значение толерантности к неопределенности для повышения жизнестойкости в условиях системных изменений и трансформаций общества.

Анализ последних исследований и публикаций. Первые работы по ТН появились в 40-х годах XX столетия в связи с исследованиями авторитаризма. Одной из первых исследовательниц стала Э. Френкель-Брунsvик (1948 г.), которая определяла неопределённость как эмоциональную и перцептивную переменную, играющую существенную роль при оценке вероятностных исходов принятия решения и опосредующую эмоциональный фон этого процесса; С. Баднер (1962 г.) рассматривал ТН как «тенденцию воспринимать неопределённые ситуации как желательные»; Мак Доналд (1970 г.) отмечал, что «люди с высокой ТН: а) ищут неопределённость; б) чувствуют себя комфортно в неопределённых ситуациях; в) имеют преимущество по сравнению

с интолерантными (ИТН) к неопределённости людьми при выполнении неопределённых заданий»; Э. Нортон (1975 г.) определил ИТН как «тенденцию воспринимать неопределённую информацию как разновидность психологического дискомфорта или угрозы» [3].

Отечественные исследователи определяют ТН как: а) способность к принятию решений и размышления над проблемой, даже если неизвестны все факты и возможные последствия; б) как социально-психологическую установку, обладающую аффективным, когнитивным и поведенческим компонентами (Луковицкая Е.Г. 1998 г.); в) способность человека испытывать позитивные эмоции в новых, неструктурированных, неоднозначных ситуациях, воспринимая их как не угрожающие, а как такие, которые содержат вызов (Лушин П.В. 2002 г.); г) способность выдерживать напряжение кризисных проблемных ситуаций (Оконешникова Н.Л. 2004 г.).

Таким образом, чаще всего ТН трактуют как устойчивую черту личности, т.е. как общий способ реагирования на ситуации неопределённости и пребывания в ней. В общем случае она рассматривается как биполярное измерение, на одном полюсе которого находится толерантность к неопределённости, а на другом – интолерантность (ИТН), т.е. неспособность переносить неопределённость.

Характеризуя современность как эпоху глобального кризиса – политического, экологического, нравственного – исследователи проблемы толерантности отмечают в ней прямо противоположные качества. Одни видят в толерантности «идеал и жизненно важный принцип», полагая, что «она одна даст шанс выжить цивилизации». Другие считают, что она «служит лишь для того, чтобы символически скрадывать и лечить реальный раскол и безразличие, которые демонстрирует человечество» [3].

В этих условиях возрастает интерес к описанным ещё в середине прошлого столетия феноменам толерантности. Примечательно, что проблема толерантности впервые возникла в западной цивилизации на религиозном уровне, а религиозная толерантность положила начало всем другим свободам, которые были достигнуты в обществе. Неопределённость – то, от чего люди бегут и прячутся. Но если обратиться к тому, как устроен мир, оказывается, что это фундаментальная вещь: часто не ясно, *что* есть и, тем более, *что* будет. Вызов неопределённости заключается в том, чтобы с ней жить и её принимать.

Любая стабильность относительна, абсолютна как раз неустойчивость. И всё же одна из самых распространённых жизненных стратегий – закрывать глаза на эту нестабильность, страсть иллюзии. Но надежда на внешнюю точку опоры больше не помогает. Эту точку, основу существования, надо искать в себе самом и самому вносить какую-то определённую – и в собственную жизнь, и в глобальную неопределённость мира.

Мир, в котором мы живём, постоянно усложняется, это объективно. Какие ресурсы таятся в неопределённости и как относиться к этой ситуации, когда человек уходит от привычного и может выбирать? Казалось бы у него должно прибавиться сил. Но на самом деле человек не понимает, куда ему двигаться. Первая реакция – поиск опоры во вне. Потом наступает момент, когда он понимает, что это бесполезно: никто ему не скажет, как ему быть. После первой истерики в жизни начинается даже не принятие на себя ответственности, но

хотя бы проявление некой инициативы. Следующий этап – понимание, что жить по старым правилам нельзя. «Кризисы – это, по определению, ситуация неопределённости. Гибнет в них тот, кто пытается, во что бы то ни стало, сохранить всё как было» [6]. Человек продолжает вести себя так, как будто ничего не поменялось. Он не ориентируется на обратную связь от мира, а продолжает упрямо цепляться за старое.

Если мы полностью отдаёмся воле неопределённости и доверяем ей, могут возникнуть такие варианты, которые лежат за пределами нашей фантазии. Жизнь вообще цепь кризисов, а успешная – цепь управляемых кризисов. Они – естественные события в жизни человека, благодаря преодолению кризисов мы и развиваемся.

Если рассуждать в сугубо психологических понятиях, привычное содержание толерантности основано на том, что личность является саморегулирующей и саморегулируемой системой, которая адекватна или соответствует тем условиям, в которых она находится: она сама может ставить перед собой задачи, решать их и, наконец, самостоятельно проверять последствия своих собственных действий. В связи с этим высказывать критические замечания или перевоспитывать личность не имеет смысла: поскольку она сама себя завела в негативный жизненный контекст, постольку и выводить из жизненных неурядиц предстоит ей самой. Есть личностные особенности, позволяющие успешно предсказать, будут под влиянием сильного хронического стресса у людей негативные изменения или нет. Это модель жизнестойкости («мужество быть») Мадди [6].

Жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Вовлеченность определяется как «убежденность в том, что происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. «Если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлеченность» [6].

Контроль представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому – ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь.

Принятие риска — убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, - неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит

идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование.

Таким образом, жизнестойкость представляет собой интегральную личностную характеристику, формирующуюся в детском и подростковом возрасте, хотя теоретически её развитие возможно и в более позднем возрасте, ответственную за успешность преодоления личностью жизненных трудностей. Жизнестойкость опосредует влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности. Отношение человека к изменениям, к собственным внутренним ресурсам, оценка им возможности управлять происходящими изменениями позволяют определить способности личности к совладанию как с повседневными трудностями, так и с носящими экстремальный характер [1]. Поэтому вполне логично предположить, что жизнестойкость связана с толерантностью к неопределенности.

Кризисы и другие переходные периоды в жизни человека рассматриваются как необходимый элемент личностной эволюции. Под переходным периодом личности как открытой динамической системы мы, вслед за П.В.Лушиным, склонны понимать ситуацию её изменения, когда происходит зарождение новой идентичности как системы новых жизненных смыслов. Данный процесс представляется как нелинейный, мало предсказуемый, необратимый, а потому приобретающий характер движения личности в условиях высокой степени неопределённости. В свою очередь, неопределённость - это противоречие между отображением и оригиналом или наличной и формирующейся идентичностью. Преодолеть собственные смыслы нельзя, их можно интегрировать в новые: важно уважать свои и, следовательно, чужие основания, какими бы они ни были [2].

Ситуация перехода – это когда функция управления распределяется между всеми элементами системы, каждый из которых имеет свою собственную модель, взаимодействие которых даёт возможность появляться чему-то новому. В переходных ситуациях не на кого равняться, некого «слушать», в смысле подчиняться, а значит, важно уметь говорить, отстаивать свою «локальность» и уметь слушать, в смысле обмениваться опытом.

Таким образом, наличие конфликта, хаоса и признаков неопределённости в ситуации является признаком перехода на новый виток развития и, следовательно, стабильности. Ситуации кризиса, хаоса с высокой степенью неопределённости только внешне могут быть оценены как паталогичные. На самом деле их смысл – в предоставлении возможностей дальнейшего развития, как отдельной личности, так и социальных образований как открытых самоорганизующихся экосистем.

Выводы. Жизнь – это сплошная неопределённость. Избежать её – значит уменьшить количество жизни в своей жизни. То есть омертвить всё, потому что мёртвое – оно определено и абсолютно предсказуемо. Открытая система личности стремится к периодическому пересмотру собственных границ, нормативов и представлений.

Кризисы и различные травматические ситуации закаляют наш психологический иммунитет, стимулируя нашу личность к развитию. В их отсутствии человек переходит в состояние застоя.

Для тех, хто вибирає майбутнє, характерна більша готовність к прийняттю неопределенности в мирі и к тому, что майбутнє, можливо, буде неопределенним и частично непредсказуемым. Розвита толерантність к неопределенности може бути як передумовою для совершення вибору майбутнього, так и его закономірним следствием, являю собою спосіб совладения с екзистенціальною тривогою относительно неизвестности майбутнього.

Литература

1. Алишев Б.С. Психика и преодоление неопределенности / Б.С. Алишев // Психология : журнал Высшей школы экономики / Ред. Т.Н. Ушакова. – Москва : Государственный университет - Высшая школа экономики, 2009. – 2009 №3 том6. – с.3-26.
2. Александрова Л.А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы науч. Конф. М.: Институт психологии РАН, 2005. – с. 16-21
3. Гусев А.И. Толерантність к неопределенности: проблематика исследований / А.И. Гусев// Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 8. – С.75-80.
4. Дубенцов М.И. Категория неопределенности в психологической науке и профессиональном самоопределении личности // Современные научные исследования и инновации. – Октябрь 2011. - № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/10/3078> (дата обращения: 23.04.2014).
5. Леонтьев Д.А. К типологии жизненных миров // 2 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / под ред. Д.А.Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. С. 114-116.
6. Лушин П.В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда все рушится). – Киев: «Науковий світ», 2007.
7. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. – Одесса: Аспект, 2005.

Кіян А.

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УДК 159. 98: 316. 46. 058. 5

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОТИДІЇ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ В СПІЛКУВАННІ З ПІДЛІТКАМИ

Стаття присвячена вивченню засобів протидії маніпулятивному впливу в педагогічній діяльності. Розглянуті механізми психологічного захисту та копінг-стратегії які розглядаються як адаптаційні процеси індивідуума. Також вивчені конкретні засоби протидії в ситуаціях маніпуляції запропоновані як вітчизняними так і зарубіжними дослідниками.

Ключові слова: Приховане управління, маніпуляція, педагогічне спілкування, психологічний захист, опановуюча поведінка, копінг-стратегії.

Киян А.

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ МАНИПУЛЯТИВНОМУ ВЛИЯНИЮ В ОБЩЕНИИ С ПОДРОСТКАМИ

Статья посвящена изучению средств противодействия манипулятивному влиянию в педагогической деятельности. Рассмотрены механизмы психологической защиты и копинг-стратегии которые рассматриваются как адаптационные процессы индивидуума. Также изучены конкретные средства противодействия в ситуациях манипуляции предложенные как отечественными так и зарубежными исследователями.

Ключевые слова: *Скрытое управление, манипуляция, педагогическое общение, психологическая защита, совладающее поведение, копинг-стратегии.*

Kiian A.

candidate of psychology sciences, of the department of psychology SHEE "Donbass State Pedagogical University "

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COUNTERING MANIPULATIVE INFLUENCE IN DEALING WITH TEENAGERS

The paper studies the countermeasures manipulative influence in teaching. The mechanisms of psychological defense and coping strategies are considered as adaptive processes of the individual. Also examined specific means to counter situations of manipulation offered by domestic and foreign researchers.

Keywords: *hidden control, manipulation, pedagogical communication, psychological defense, coping behavior, coping strategies.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Психологічні маніпуляції у міжособовій взаємодії, як складові соціального впливу, займають вагоме місце у взаємовідносинах людей. Забезпечення успішної взаємодії у педагогічному процесі неможливе без наявності вмінь та навичок розпізнавання намірів стороннього маніпулятивного впливу, і кожна людина має право вирішувати у кожній конкретній ситуації, як вона буде поводитись, які рішення буде приймати.

Виклад основного матеріалу. Психологічна адаптація людини в умовах проблемних та стресових ситуацій відбувається, головним чином, за допомогою двох механізмів: психологічного захисту та копіngu. Саме вони розглядаються як адаптаційні процеси індивідуума.

Карвасарський Б.Д. вказує, що якщо процеси опанування спрямовані на активну зміну ситуації і задоволення значущих потреб, то процеси компенсації і, особливо, захисту спрямовані на пом'якшення психічного дискомфорту. [3].

На думку Е. Кіршбаум і А. Єремєєва, психологічний захист є не нормальним, а незвичайним способом вирішення ситуації і психологічної регуляції поведінки. Даний спосіб застосовується в ситуаціях утруднення або якоїсь неможливості, і, отже, психологічний захист ініціюється винятковими, гострими ситуаціями. На думку цих авторів, головним завданням психологічного захисту є усунення психологічного дискомфорту, а не реальне вирішення ситуації.

Як відзначає Анциферова Л.І., люди, які вдаються до механізмів психологічного захисту в проблемних і стресових ситуаціях, сприймають світ як

джерело небезпек, у них невисока самооцінка, а світогляд забарвлений песимізмом. Люди, які віддають перевагу в подібних ситуаціях конструктивній стратегії, виявляються особистостями з оптимістичним світоглядом, стійкою позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя і сильно вираженою мотивацією досягнення [1]

На думку Наан N. A., копінг і захист ґрунтуються на однакових, тотожних процесах, але відрізняються полярністю спрямованості - на продуктивну, або на слабку адаптацію. Копінг-процеси беруть початок із сприйняття виклику, що запускає когнітивні, моральні, соціальні і мотиваційні структури, дія яких є основним для адекватної відповіді. У ситуації нових для особистості вимог, при яких існуюча відповідь не є підходящою, виникає копінг-процес. Якщо нові вимоги непосильні для особистості, тоді копінг-процес може приймати форму захисту. Захисні механізми дозволяють усунути психотравму за рахунок виключення дійсності. Автор характеризує класичні захисні механізми як ригідні, емоційно неадекватні і невідповідні реальності[11]

Отже, ми можемо сказати, що механізми опанування більш пластичні, але вимагають від людини більшої витрати енергії і включення когнітивних, емоційних і поведінкових зусиль. Механізми захисту схильні до більш швидкого зменшення емоційної напруги і тривоги і працюють за принципом "тут і тепер".

Проблема протидії маніпуляційному впливу висвітлюються у працях як вітчизняних так і зарубіжних авторів.

Спроби вивчення протидії маніпулятивному впливу можна знайти у роботах таких дослідників як Є.Л.Доценко, В.П. Шейнов, А.А Осипова, В.Н. Панкратов, Є.В. Сидоренко, Е.Л Мерзлякова., В.Е Петухова, Н.В Волинець та зарубіжних авторів, Е.Берн, Р. Чалдіні, Е.Шостром,

Є.Л.Доценко визначає захисні установки за спрямованістю і змістом захисних дій: [5]:

1. *Відхід* – збільшення дистанцій, переривання контакту. Прояви цього виду захистів: зміна теми бесіди на безпечну, небажання загострювати відносини (уникнення гострих кутів); прагнення ухилитися від зустрічей з тим, хто є джерелом неприємних переживань; уникнення ситуацій, що травмують, переривання бесіди тощо.

2. *Вигнання* – збільшення дистанції, видалення агресора. Варіації проявів: вигнати з будинку, звільнити з роботи, відіслати куди-небудь під прийнятним приводом, осуд, глузування, приниження, кілкі зауваження.

3. *Блокування* – контроль впливу, що досягає суб'єкта захисту, виставлення перешкод на його шляху. Варіації: змістовні і семантичні бар'єри ("мені важко зрозуміти, про що йде мова"), рольові малюнки ("я на роботі"), "маска", "персона" тощо, що приймають на себе основний "удар" ("це не я – це в мене характер такий").

4. *Управління* - контроль впливу, що виходить від агресора, вплив на його характеристики: плач (прагнення розжалобити) і його ослаблені види – скарги, інтонації, подихи; підкуп або прагнення умилостивити; спроби потоваришувати або стати членами однієї спільноти ("своїх не б'ють"); послабити або дестабілізувати активність; спровокувати бажану поведінку тощо. До цього виду захисту відноситься захисна за походженням маніпуляція.

5. *Завмирання* – контроль інформації про самого суб'єкта захисту, її перекручування або скорочення подачі. Прояви: маскування, обман, приховання почуттів, відмова від дій, щоб не виявляти себе (не викликати лихо).

6. *Ігнорування* – контроль інформації про агресора, наявність або характер погрози з його боку, обмеження за обсягом або перекручене сприйняття.

В залежності від суб'єкта, що захищається:

1. *Міжособистісні* захисти виявляються там, де мова йде про індивідуальну цілісність. Предметом захисту виступає самість, індивідуальність людини, його особистість. До міжособистісних захистів також відносять всі захисні явища, які можна спостерігати у відносинах окремих людей, якщо вони виникають у відповідь на погрозу (нехай навіть і уявну) з боку іншої людини.

2. *Внутрішньоособистісні* захисти виникають в умовах внутрішньоособистісної боротьби відносно самостійних особистісних підструктур (окремих бажань, переваг, смаків, світогляду, думки, знання, звички, уміння, самооцінки, самоповаги, почуття впевненості, уявлення про себе, Я-концепції, образу "Я" тощо). Кожна з подібних структур володіє своїми специфічними намірами, які щонайменше не збігаються, а в деяких випадках різко суперечать один одному.

За ступенем їх релевантності характеру погрози:

1. *Специфічними* називають такі психологічні захисти, що відповідають характеру погрози, враховують її змістовні характеристики.

2. *Неспецифічні* - захисти – це такі, що релевантні факту наявності погрози взагалі. Неспецифічні захисти мають справу зі структурними і динамічними характеристиками ситуації взаємодії. Завдяки їм помітно скорочується час затримки реакції, забезпечується екстрена відповідь.

В.П. Шейнов розглядає захист від прихованого управління і маніпулювання. На думку автора ініціатор прихованого управління, безумовно, володіє чималими перевагами, хоча б уже в силу того, що йому належить перший хід. Однак потенційній «жертві», що володіє здатністю вчасно розпізнати загрозу, ці переваги - раптовість, високий темп, вигідний розподіл позицій - досить легко нейтралізувати. Автор пропонує наступну схему захисту:

Оскільки предтечею керуючого впливу є отримання інформації про адресата, то перш за все необхідно по можливості не давати ініціатору відомостей про себе. Далі слід усвідомити, що вами управляють. Головною ознакою цього є почуття незручності, внутрішньої боротьби: вам не хочеться щось робити, говорити, доводити - інакше незручно, ви будите «погано виглядати». Усвідомивши, що вами управляють «жертва» переходить до пасивного або активного захисту. Пасивний захист рекомендується застосовувати у таких випадках:

- коли ви не знаєте, як вчинити;
- коли не хочете псувати відносини з маніпулятором.

Якщо пасивний захист означає «зупинити агресора», то активний - викрити його і завдати у відповідь удару.

Розставити крапки над «і». Одне з головних завдань даного виду захисту - зробити таємне (наміри маніпулятора) явним.

Контрманіпуляція - найбільш сильна із захистів - представляє собою відповідну маніпуляцію, в якій використовуються обставини, створені початковим маніпулятивним впливом нападаючого суб'єкта [10]

Осипова А.А. вивчаючи маніпуляції в спілкуванні і їх нейтралізації висловлює думку, що для успішного захисту від маніпуляції необхідно своєчасно виявити сам факт маніпулятивного впливу на вас і його спрямованість. Необхідно прогнозувати ймовірну мету і наслідки впливу, зрозуміти, що хочуть змінити: вашу поведінку, погляди, оцінки. Формувати адекватну власну реакцію поведінки в ситуації впливу. [7]

В.Н. Панкратов розглядаючи механізм нейтралізації маніпуляцій у спілкуванні, пропонує загальні правила нейтралізації маніпуляцій.

1. Відкрите обговорення про неприпустимість використання маніпуляцій.
2. Викриття маніпуляції, тобто розкриття її суті.
3. Повторне нагадування про неприпустимість застосування маніпуляції.
4. «Маніпуляція на маніпуляцію» Цей спосіб нейтралізації

використовується якщо супротивник злісно продовжує впливати. [7]

На думку Мерзлякова Е.Л., Петухова В.Е. найкращою профілактикою психологічної залежності, маніпулювання, контролю свідомості є розвиток у молодих людей критичності мислення і рефлексії, формування навичок асертивної поведінки. [6]

На думку Волинець Н. В. моделлю психологічного механізму протидії маніпулятивним намірам є позитивна неманіпулятивна установка, яка являє собою цілісний стан суб'єкта міжособистісного спілкування, його цілісну неманіпулятивну спрямованість на позитивне емоційне відношення до людей, позитивний зворотній зв'язок, позитивну оцінку та схвалення, позитивне конструктивне вирішення конфліктів.

Проблеми маніпулювання людиною та механізми протидії маніпуляції висвітлюються у працях зарубіжних авторів.

Р. Чалдіні розкрив принципи психологічного впливу, «пусковим механізмом» яких є поступливість. На думку автора, механізми поступливості дають можливість маніпулятору впливати на мотиваційну сферу людини, на прийняття нею рішення, знаючи їх, людина може не потрапляти у пастки маніпулятора.

Е.Шостром стверджує, що всі люди є маніпуляторами, вивів схему боротьби з маніпуляцією шляхом трансформації маніпулятора в актуалізатора з формуванням таких рис як креативність, міжперсональна чутливість, усвідомлення. [9]

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей протидії вчителя маніпулятивному впливу в спілкуванні з підлітками.

Експериментальне дослідження проводилося на базі ЗОШ № 5, № 9 № 13, № 16 м. Костянтинівки, Донецької обл. В експерименті приймали участь 105 осіб віком від 23 до 55 років.

Спочатку необхідно було відібрати педагогічні ситуації, в яких учні підліткового віку в якості засобу впливу на вчителів використовували маніпуляції. Для цього була розроблена «Анкета виявлення маніпуляційних ситуацій як особливого виду проблемних ситуацій у спілкуванні підлітків із вчителем» Ми просили вчителів описати конкретні ситуації в яких підлітки

намагалися чинити на них вплив і описати свої способи вирішення таких ситуацій. На підставі цього за допомогою педагогів-експертів були відібрані найбільш типові педагогічних ситуацій, в яких учнями використовувалися маніпулятивні способи впливу на вчителів у педагогічному спілкуванні і визначені найбільш типові способи виходу з цих ситуацій.

На наступному етапі, згідно завдань дослідження використовується методика «Педагогічні ситуації» розроблена нами, і яка є модифікацією методики (Копінг-поведінка в стресових ситуаціях, адаптований варіант Т.А. Крюкової) [8].

Суть опанування полягає в тому, щоб людина або повністю змогла подолати негативні життєві труднощі, або зменшити їх негативний вплив на організм. Ця методика застосовувалася з метою вивчення реакцій на стресові ситуації і націлена на визначення домінуючих поведінкових стратегій спрямованих на вирішення завдання, на емоції, на уникнення, а також з метою виявлення умінь розпізнавати маніпуляцію.

Матеріалом методики було обрано 10 педагогічних ситуацій в яких були виділені чотири найбільш типових для підлітків маніпулятивних прийомів (обман, гра на почуттях, використання ситуації в особистих цілях, колективна змова) з готовим варіантом їх вирішення вчителем (рішення задачі, емоційне реагування, уникнення) і вказувалося прохання описати свій варіант.

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що понад 67% вчителів у ситуаціях маніпулятивного впливу у спілкуванні з підлітками використовують копінг-механізми направлені на вирішення проблеми. Це свідчить про те, що вчителі здатні визначати проблему, причини виникнення та вибрати найбільш адекватні стратегії для їх подолання. Також використовували наявні у них знання про проблему, досвід аналогічних ситуацій, а також інформацію про способи їх вирішення, одержувану від значущих для них колег, що дозволяло ефективно справлятися з ситуаціями маніпуляційного впливу у педагогічному спілкуванні.

У структурі копінг-поведінки вчителів стратегія уникнення проблем зайняла друге місце 20%. Базисна копінг-стратегія уникнення є формою подолання стресу, спрямованою на зниження емоційного стресу раніше, ніж зміниться ситуація. Вчителі всіляко намагалися звести до мінімуму свою участь в ситуації або перекласти її рішення на плечі своїх колег. Активне використання копінг-стратегії уникнення можна розглядати як перевагу в поведінці мотивації уникнення невдачі над мотивацією досягнення успіху, а також як сигнал про можливі внутрішньоособистісні конфлікти.

Наступні 13% вчителів в ситуаціях маніпуляційного впливу вдавалися до емоційного реагування. Це виражалося в розгубленості, неспокої, напруженості і нездатності вирішувати проблему. Вчителі досить емоційно зустрічали спроби маніпуляційного впливу з боку підлітків.

Висновки. Таким чином ми можемо зробити наступний висновок. Проблемою протидії маніпулятивному впливу займалося багато вчених. Всі вони вказують на те, що ефективна протидія маніпулятивному впливу може бути у тому випадку, коли ці наміри впливу будуть своєчасно розпізнані. Разом з цим результати нашого дослідження свідчать про те, що опановуючи ситуації пов'язані з маніпулятивним впливом у педагогічній діяльності вчителі активно

використовують стратегію направлену на вирішення задачі та застосовують досить неефективні стратегії, такі як уникнення та емоційне реагування.

Література

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Анцыферова Л.И. Психологический журнал. 1994. № 1. С. 3-18.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Доценко Е.Л. - М. : ЧеРо, 1997 — 344 с
3. Карвасарский Б.Д. Неврозы / Карвасарский Б.Д. - М. : Медицина. 1990. 576 с
4. Крюкова Т.Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ)// Крюкова Т.Л., Куфтяк, Е.В. Журнал практического психолога. М.: 2007. №3 С. 93- 112
5. Манипуляции в общении и их нейтрализация: умей сказать «нет!» / А.А. Осипова. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 220 с с-56
6. Мерзлякова Е. Л. Социально-психологическая коррекционно-развивающая программа: профилактика психологической манипуляции и контроля сознания / Е. Л. Мерзлякова, В. Э. Петухова // Практична психологія та соціальна робота. - 2008. - № 8. - С. 63–71.
7. Панкратов В.Н. Манипуляции в общении и их нейтрализация: Практическое руководство. / Панкратов В.Н. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 208 с (Серия: Психология успеха и эффективного управления.) с 30
8. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 490 с. с 442
9. Шостром Э. Анти-Карнеги или Человек-манипулятор. / Перевод с англ. А Малышевой / Шостром Э - Львов: СВІТ, 2002. – 112 с
10. Шейнов В.П. Психология влияния: Скрытое управление, манипулирование и защита от них / Шейнов В.П. М.: Ось-89, 2002. – 720 с

ЗМІСТ**ВИЩА ШКОЛА**

БІЛИЧЕНКО О.	4
МЕТОДИ ІНТЕГРАЦІЇ ВИДАНЬ УКРАЇНСЬКОЇ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО СИСТЕМИ ДУХОВНОГО ВІДРОДЖЕННЯ Й ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
ГАРАНЬ Н.	9
ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	
КЛЕЙНО Л.	14
ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
ЛИМАРЄВА Ю., СКВОРЦОВА Н.	19
ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ	
МАЛАХОВА Ж.	24
ЗДОРОВ'ЯФОРМУЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНІЙ ФІЗИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ	
ПОМИРЧА С.	28
МОВНА КАРТИНА СВІТУ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПІЗНАННЯ ТА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ОБ'ЄКТИВНОЇ ДІЙСНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	
ПРИСТИНСЬКИЙ В., ПРИСТИНСЬКА Т.	34
ВАЛЕОЛОГІЧНИЙ СВИТОГЛЯД МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	
САЛОГУБ В.	39
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ	
СІДАШ Н.	43
ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ШКІЛ У СУЧАСНІЙ ВІТЧИЗНЯНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	
БУРОВА Е., СЛАБОУЗ В.	51
ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
ТОПОЛЬНИК Я.	56
ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ	
БОНДАРЄВСЬКА О.	64
СУТНІСНЕ РОЗУМІННЯ САМОСТІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	

ЛЕБЕДЄВА А.	69
ІНТЕРАКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ В СИСТЕМІ „ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ”: АСПЕКТ ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН	
КОТЕЛЕВЦЕВА Н.	75
ПРАВИЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА ІЗ ВИЗНАЧАЛЬНИХ ОЗНАК КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	
ЛУК’ЯНОВА Ю.	81
ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ	
СІНЯГОВСЬКА І.	88
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРІОРИЗАЦІЇ ГУМАНІТАРНИХ ЗНАНЬ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	
УДОВІЧЕНКО Г.	94
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ ДИДАКТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ	
ЛЮРІНА Т., МОЛОДИЧЕНКО Н.	101
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
СЕМБРАТ А.	109
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	
СОЛОНЕНКО А.	115
ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ (СПЕЦІАЛЬНІСТЬ «ГЕОГРАФІЯ*»)	
КОВАЛЕНКО М.	122
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ГРІ НА ФОРТЕПІАНО	
ШАПРАН Н.	128
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВІДДІЛУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
ЛІБІНЬ Ц.	134
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СУБ’ЄКТНО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ФУНТІКОВА О.	139
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСКУРС ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (XX - ПОЧ. XXI СТ.)	
СИПЧЕНКО В.	149
ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА Р. ШТАЙНЕРА В УКРАЇНСЬКИХ ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ)	

АПРЕЇЄВА І.	157
«ДОШКІЛЬНИЙ ПОХІД» ЯК МЕТОД РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ДОСТУПНОСТІ ДО СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ У 30-ТІ РР. ХХ СТОЛІТТЯ	
КЛЕЙНО Є.	162
АНАЛІЗ СТАНУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В М. ДЗЕРЖИНСЬК ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ	
КРИКУН І., ЗУБАХІНА Н.	168
МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРАЦЕЛЮБСТВА В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ	
ФАТАЛЬЧУК С.	172
РОЗВИТОК ГРОМАДСЬКИХ І ПРИВАТНИХ ГІМНАЗІЙНИХ ЗАКЛАДІВ СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	
ГЕРАСИМОВА О.	179
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «САМООСВІТА» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	
СІДАОФЕН	185
МЕТОДИКА СПІВАЦЬКОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ КИТАЮ	
ПОДОЛЯК З.	190
МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ЛІСОГОСПОДАРСЬКОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	
САРАЄВА О.	199
ДИТЯЧИЙ КОЛЕКТИВ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПРОБЛЕМИ	
ЛАБУНЕЦЬ Ю.	207
ЗНАЧЕННЯ ТВОРІВ ДЖ. Р.Р.ТОЛКІНА У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ	

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

ЛЮРІНА Т.	213
ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА РОДИНИ: АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ	
КОЛГАН Т.	218
ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТЬНОЇ ШКОЛИ	
ПАНАСЕНКО Е., КАПУСТІНА Н., КОЛЮБАЄВА І.	224
ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО ПИСЬМОВОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ	

ПЛЮХІНА Н.	229
ДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
САРІЄНКО В.	233
МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ	
МЕЛЬНИК О., СИПЧЕНКО О.	238
ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
САМОХВАЛОВА Л.	246
КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ	
ГОРБАНЬ Н.	251
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
ДОНЧЕНКО Я.	255
ШКІЛЬНИЙ КУРС ІНФОРМАТИКИ: МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ	
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРІНА С.	260
УТВЕРДЖЕННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В СІМ'ЯХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
КЛИМЕНКО Ю., ПРИЙМАК Г.	264
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ	
ХОХЛОВА Т.	269
ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА, ЯКИЙ ВИХОВУЄТЬСЯ В ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ	
ПЛІСКО Є., ПАРАЩЕНКО К.	275
СОЦІАЛЬНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКА НА ПОЧАТКУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	
ПСИХОЛОГІЯ	
ДЕВІС Л.	281
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ З ОДНОЛІТКАМИ ТА ДОРОСЛИМИ ДІТЕЙ ІЗ АЛКОГОЛЬНИХ СІМЕЙ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ	
КІЯН А., КІЯН Л.	285
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ	

МАЛІЙ Н., МІХАЛЬЧЕНКО Н.	291
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СВІДОМОГО ЗАСВОЄННЯ ПРОЦЕСІВ СЛОВОТВОРЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	
МЕЛОЯН А., СИРИЦЯ П.	299
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РЕВНОЩІВ ІЗ ОСОБИСТІСНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.	
КІЯН А., КІЯН Л.	303
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОТИДІЇ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ У СПІЛКУВАННІ З ПІДЛІТКАМИ	
ОСТОПОЛЕЦ І.	309
К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ КАТЕГОРИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИИ	
КІЯН А.	315
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОТИДІЇ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ В СПІЛКУВАННІ З ПІДЛІТКАМИ	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук. Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 21279-11079ПР, видано 26.03.2015 р. Державною реєстраційною службою України.

Фахове друковане періодичне видання зареєстровано в базі даних Міжнародного Центру ISSN в Парижі, йому присвоєно ISSN 2077–1827.

Періодичність видання – 6 разів на рік.

Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Пам’ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” до друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім’я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).

2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською).

3. УДК. *Надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК.*

4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).

5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.

6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).

7. Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок з важливим науковими чи практичними завданнями.

8. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

9. Формулювання цілей статті (постановка завдання).

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

11. Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

12. Література друкується в кінці статті за абеткою. Джерела подаються у квадратних дужках [1, с.3]. Дотримуйтесь встановленим вимогам щодо оформлення літературних джерел міждержавного стандарту ДСТУ ГОСТ

7.1:2006 і Бюлетеню ВАК України. – № 3. – 2008. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу в таблиці.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

Набір тексту статті здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, docx, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Не ставте абзац, використовуючи клавішу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «Формат» – Абзац – Вкладка «Відступи та інтервали» (треба на неї натиснути). Відступи: ліворуч, праворуч 0; Інтервал: перед, після 0. Відступ – 1, 25. Інтервал – полуторний. Тепер треба натиснути вкладку «Положення на сторінці». Поставити «галочки»: заборона висячих рядків, не відривати від наступного.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін. Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом. Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Увага! Незалежно від наукового ступеня до статті додаються внутрішня і зовнішня рецензії.

На виконання наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 17.10.2012 за № 1111, п. 2.9 "Про обов'язкову наявність статей англійською мовою на веб-сторінці видання" авторам необхідно подати до редакції реферат статті англійською мовою для розміщення на сайті збірника. У кінці подається література (References) транслітерована латинськими буквами.

Реферат статті англійською мовою: Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 12 TNR, через 1 інтервал. На 1 сторінку.

Транслітерація здійснюється згідно:

1. **ГОСТ 7.79-2000 (ИСО 9-95). МЕЖГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ.**

Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом

<http://www.grz.ru/beginners/translit.shtml>

2. Постанова КМУ від 27.01.2010 №55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-п>

References

http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/sites/default/files/references_extend_summary_ukr.pdf

У нагоді стане офіційний трансліт онлайн <http://translit.kh.ua/>

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

Алгоритм подання матеріалу:

1) Статті подаються повністю підготовленими до друку на електронну скриньку кафедри педагогіки вищої школи Донбаського державного педагогічного університету – kaf.phsdspu@gmail.com.

2) Технічний редактор перевіряє публікацію на відповідність до вимог. Потім стаття проходить внутрішнє і зовнішнє рецензування фахівцями у відповідній галузі.

3) Друк здійснюється за рахунок авторів публікацій. 1 сторінка коштує 30 грн. Вартість 1 збірника 30 грн. Друковане видання надсилається поштою тільки на домашню адресу автора.

Плата за публікацію статті здійснюється після її рекомендації до друку. Вам буде відправлено повідомлення електронною поштою суму для оплати і номер рахунку.

Прохання! Не вносить оплату за статті без згоди редакції її до друку. Вам буде відправлено повідомлення електронною поштою про рішення редколегії і суму для оплати і номер рахунку.

4) Автором (ами) заповнюється інформаційний ресурс. Не сплачується.

5) До статті додаються рецензії (внутрішня і зовнішня) незалежно від наукового ступеня. Тобто на статтю доктора чи кандидата наук потрібно подавати рецензії. Не сплачується.

6) На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю).

Довідка про автора

Прізвище, ім'я, по батькові	
Домашня адреса	
Контактні телефони	
E-mail	

7) Копія чеку про оплату за статтю.

8) Реферат англійською мовою. Не сплачується.

Отже, автор надсилає електронною поштою файли:

1. Стаття для друку (назва файлу: Ст_ Науменко С.doc.).
2. Реферат статті для розміщення на сайті (назва файлу: Реф._ Науменко С.doc.).
3. Інформаційний ресурс (назва файлу: Инф.рес._ Науменко С.doc.).
4. Довідка про автора (назва файлу: Довідка про автора_ Науменко С.doc.).
5. Ксерокопія (сканер) чеку про сплату за статтю у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Чек_ст. Науменко С.pdf.).
6. Фотокопія (сканована) рецензій у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Рецензія_ Науменко С. pdf.).

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua, <http://www.slavdpu.dn.ua/index.php/nauk/naukbooks/694-gnvp>, http://archive.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/texts.html.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ (фрагмент)

Науменко С.

кандидат педагогічних наук, виконуючий обов'язки завідувача науково-організаційного відділу Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, старший науковий співробітник лабораторії оцінювання якості освіти
УДК 373.5.091.26:91]:37.091.33-027.22:001.891

ПРАКТИЧНІ РОБОТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 6–7 КЛАСІВ З ГЕОГРАФІЇ

У статті розкрито зміст поняття «практична робота», охарактеризовано дві групи практичних робіт, описано методику використання практичних робіт як інструменту реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів. Розкрито зміст практичних робіт у чинній програмі з географії для 6 і 7 класів та в програмі, що буде впроваджена в 2014/15 навчальному році. Проаналізовано зміст практичних робіт у діючих підручниках з географії для 6 і 7 класів.

Ключові слова: моніторинг, педагогічний моніторинг, моніторинг навчальних досягнень учнів, контроль, оцінювання, форми контролю, інструмент реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів, практична робота, навчальна практична робота, підсумкова практична робота.

Науменко С.

кандидат педагогических наук, исполняющий обязанности заведующего научно-организационного отдела Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, старший научный сотрудник лаборатории оценивания качества образования

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 6-7 КЛАССОВ ПО ГЕОГРАФИИ

В статье раскрыто содержание понятия «практическая работа», охарактеризованы две группы практических работ, описана методика использования практических работ как инструмента реализации мониторинга учебных достижений учащихся. Раскрыто содержание практических работ в действующей программе по географии для 6 и 7 классов и в программе, которая будет внедрена в 2014/15 учебном году. Проанализировано содержание практических работ в действующих учебниках по географии для 6 и 7 классов.

Ключевые слова: мониторинг, педагогический мониторинг, мониторинг знаний учащихся, контроль, оценка, формы контроля, инструмент реализации мониторинга учебных достижений учащихся, практическая работа, учебная практическая работа, итоговая практическая работа.

Naumenko S.

candidate of pedagogical sciences, Acting Head of the Science-Organization Department in the Institute of Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, evaluation the quality of education laboratory Senior Researcher

PRACTICAL WORKS AS A TOOL FOR MONITORING THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS GRADES 6-7 IN GEOGRAPHY

This article reveals the concept of "practical work" as well describes two groups of practical work and technique of practical work usage as a tool of monitoring student achievements described too. The content of practical work in the current program in geography for grades 6 and 7 and the program that will be implemented in the 2014/15 academic year is revealed. The content of practical work in current textbooks on geography for 6th and 7th grades has been analyzed.

Key words: monitoring, pedagogical monitoring, monitoring of student achievements, monitoring, evaluation, form of controls, instrument for monitoring implementation of student achievements, practical work, training practical work, final practical work.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Моніторинг є одним із засобів управління якістю освіти та інструментом її удосконалення і поліпшення. Він являє собою систему збирання, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних основних тенденцій розвитку освіти та розроблення

науково-аргументованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі.

Педагогічний моніторинг – це систематичне безперервне контролююче відстеження якісних результатів навчання, виховання й розвитку учнів у системі «вчитель-учень». До його складу входить моніторинг навчальних досягнень учнів, який передбачає систематичне спостереження за станом навчальних досягнень учнів, прогнозування і вдосконалення цього стану. Моніторинг навчальних досягнень учнів здійснюється завдяки контролю й оцінюванню. Проте, на відміну від контролю й оцінювання, він реалізує зворотній зв'язок у навчальному процесі, що дає змогу оперативно реагувати і в разі потреби його коригувати. Інструментарієм реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є форми контролю їхніх навчальних досягнень. Однією із форм контролю та інструментом реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є практичні роботи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теорію освітнього моніторингу і напрями його впровадження у навчальних закладах розкрито у працях Г. Азгальдова, О. Ануфрієвої, Г. Гунти, Г. Дмитренка, Г. Єльникової, 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 методiku 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.

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 слідування за рівнем їх зростання.

Література

1. Бойко В. М. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К : Зодіак-ЕКО, 2007. – 288 с.
2. Бойко В. М. Загальна географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К : Пед. преса, 2006. – 272 с.
3. Географія. Інструктивно-методичні рекомендації. Лист Міністерства № 1/9-426 від 01.06.2012 «Щодо інструктивно-методичних рекомендацій із базових дисциплін» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.
4. Географія. Навчальні програми для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869429/.
5. Географія для 6-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. [Навчальна програма для учнів 6–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869088/.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>.
7. Кобернік С. Г. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] // С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – К. : Навч. кн., 2007. – 272 с.
8. Кобернік С. Г. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах : [навч.-метод.] посібник / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко, О. Я. Скуратович ; [за ред. С. Г. Коберніка]. – К. : Навчальна книга, 2005. – 319 с.
9. Лист Міністерства № 1/9-368 від 24.05.2013 «Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.
10. Національна доктрина розвитку освіти (затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
11. Пестушко В. Ю. Географія материків і океанів : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2007. – 288 с.
12. Пестушко В. Ю. Загальна географія : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2006. – 240 с.
13. Скуратович О. Я. Загальна географія : [підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / О. Я. Скуратович, Р. Р. Коваленко, Л. І. Круглик. – К. : Пед. преса, 2006. – 256 с.

ЗРАЗОК РЕФЕРАТУ СТАТТІ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ (фрагмент)

Naumenko S.

candidate of pedagogical sciences, Acting Head of the Science-Organization Department in the Institute of Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, evaluation the quality of education laboratory Senior Researcher

PRACTICAL WORKS AS A TOOL FOR MONITORING THE ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS GRADES 6-7 IN GEOGRAPHY

This article reveals the concept of «monitoring of student achievements», «monitoring implementation tools of student achievements», «practical work». Thus, monitoring of student achievements is systematic observation of the student achievements as well prediction and improvement of this state. One of the forms of the control and monitoring implementation tool of student achievements is practical work.

Practical work on geography lessons is a way of developing abilities and skills of students in performance of tasks technology with Atlas, contour maps, statistical data directories. Practical works help students to consolidate the theoretical material and induce them to compare objects of nature.

Have been described two groups of practical work. They are training and final.

During the execution of training practical work students master some method of academic work. For example, they learn to solve tasks by using different scales as well determine the geographic coordinates on a geographical map, geographic coordinates of the extreme points. They also learn to determine the length of the continent and build graphs of air temperature and so on.

Final practical work is usually carried out after a series of training practical work to test the skills and abilities of students and its future development. The content of the final work are largely descriptions or characteristics of geographic features, natural components, natural systems and so on.

One of the conditions for the use of practical work as a tool for monitoring the implementation of student achievements is to hold a "work on the bugs." after their execution. During this "work" every student should understand the causes of his errors. For the purpose of monitoring student achievements is to identify specific student achievement in each separate subject and tracking their level of growth.

The content of practical work in the current program in geography for 5-9 grades of secondary schools and the geography program that will be implemented in the 2014/15 academic years is revealed.

Analysis of these two programs has shown that the new programs of work have a more practical focus, as evidenced by their names. Thus, according to the current curriculum in Grade 6 during the course "General Geography" students perform fourteen practical works and in 7th grade during the study course "The geography of continents and oceans they perform twelve practical works. According to the new curriculum in the 6th grade students are proposed to perform nine practical works and conduct three research studies in the form of presentations or writings (essays), mini-projects, posters, works on the ground. In 7th grade fifteen practical works and conducting of 10 studies are provided.

It has been revealed during the analysis of existing textbooks on geography for grades 6 and 7 that practical work in them placed under the rubric named "practical tasks" and "practical work". Their content is fully matches with the content of practical work specified by the current curriculum in geography. However, their amount corresponds in the textbook of Kobernika S. and R. Kovalenko only.

Thereby, practical work is an instrument of student achievements monitoring. After all, by using them the teacher can determine the level of academic achievements as well competence of students and based on data obtained one are able to intervene in the learning process to improve its quality.

References

1. Bojko V. M. Geografiya matery`kiv i okeaniv : [pidruch. dlya 7 kl. zagal`noosvit. navch. zakladiv] / V. M. Bojko, S. V. Mixeli. – K : Zodiak-EKO, 2007. – 288 s.
2. Bojko V. M. Zagal`na geografiya : pidruch. dlya 6 kl. zagal`noosvit. navch. zakladiv / V. M. Bojko, S. V. Mixeli. – K : Ped. presa, 2006. – 272 s.

3. Geografiya. Instrukty`vno-metody`chni rekomendaciyi. Ly`st Ministerstva # 1/9-426 vid 01.06.2012 «Shhodo instrukty`vno-metody`chny`x rekomendacij iz bazovy`x dy`scy`plin» [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.
4. Geografiya. Navchal`ni programy` dlya 5-9 klasiv zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869429/
5. Geografiya dlya 6-9 klasiv zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv. [Navchal`na programa dlya uchniv 6–9 klasiv zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv] [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869088/.
6. Derzhavny`j standart bazovoyi i povnoyi zagal`noyi seredn`oyi osvity`, zatverdzheny`j postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 23 ly`stopada 2011 r. # 1392 [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>.
7. Kobernik S. G. Geografiya matery`kiv i okeaniv : [pidruch. dlya 7 kl. zagal`noosvit. navch. zakladiv] // S. G. Kobernik, R. R. Kovalenko. – K. : Navch. kn., 2007. – 272 s.
8. Kobernik S. G. Metody`ka navchannya geografiyi v zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladax : [navch.-metod.] posibny`k / S. G. Kobernik, R. R. Kovalenko, O. Ya. Skuratovy`ch ; [za red. S. G. Kobernika]. – K. : Navchal`na kny`ga, 2005. – 319 s.
9. Ly`st Ministerstva # 1/9-368 vid 24.05.2013 «Pro organizaciyu navchal`no-vy`xovnogo procesu u 5-x klasax zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv i vy`vchennya bazovy`x dy`scy`plin v osnovnij shkoli» [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/metodichni-rekomendatsiji/>.
10. Nacional`na doktry`na rozvy`tku osvity` (zatverdzheno Ukazom Prezy`denta Ukrayiny` vid 17 kvitnya 2002 roku # 347/2002) [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
11. Pestushko V. Yu. Geografiya matery`kiv i okeaniv : [pidruch. dlya 7 kl. zagal`noosvit. navch. zakladiv] / V. Yu. Pestushko, G. Sh. Uvarova. – K. : Geneza, 2007. – 288 s.
12. Pestushko V. Yu. Zagal`na geografiya : [pidruch. dlya 6 kl. zagal`noosvit. navch. zakladiv] / V. Yu. Pestushko, G. Sh. Uvarova. – K. : Geneza, 2006. – 240 s.
13. Skuratovy`ch O. Ya. Zagal`na geografiya : [pidruch. dlya 6 kl. zagal`noosvit. navch. zakladiv] / O. Ya. Skuratovy`ch, R. R. Kovalenko, L. I. Krugly`k. – K. : Ped. presa, 2006. – 256 s.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

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:

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.

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.

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. ?–?.*

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	Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. – 2-ге вид., стереотипне. – К. : Наша культура і наука, 2006. – 560 с. 2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. – К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. – 184 с.
Два автори	1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. – К. : Прецедент, 2006. – 93 с. 2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. – Львів : Растр-7, 2007. – 375 с.

Три автори	1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. – К. : Ун-т "Україна", 2005. – 281 с.
Чотири автори	1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. – К. : НДІ "Укראгропромпродуктивність", 2006. – 106 с. 2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. – К. : Вища освіта, 2006. – 478 с.
П'ять і більше авторів	1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Лушчина І. М. и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. – Х. : Гуманитар. центр, 2007. – 510 с. 2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. – К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. – 115 с.
Без автора	1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. – К. : Грані-Т, 2007. – 119 с. 2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. – К. : Знання, 2005. – 311 с. 3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. – К. : Кн. Палата України, 2007. – 60 с.
Багатотомний документ	1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева І. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Іванов В. Л.]. – Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. – (Серія "Нормативная база підприємства"). Т. 1. – 2005. – 277 с. 2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. – К. : НТУУ "КПІ", 2006. – 125 с.
Матеріали конференцій, семінарів	1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. – Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. – 215 с. 2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. – Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. – 167 с.
Словники	1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. – Х. : Халімон, 2006. – 175 с. 2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. – К. : Європ. ун-т, 2007. – 57 с.
Атласи	1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. – 2-ге вид., розшир. та доповн. – Дніпропетровськ : Пороги, 2005. – 218 с.

Законодавчі та нормативні документи	<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>
Іноземні видання	<p>Feduń A. Główne kierunki ukraińsko-polskiej współpracy transgranicznej w warunkach procesu integracji europejskiej // Polska w systemie międzynarodowym w dobie integracji europejskiej / Pod red. M. Marczewskiej-Rytko. – Puławy: Wyd. Puławsk. Szkoły Wyższ., 2001. – S. 141-145.</p>

Архіви	<p>Посилання на архівні документи у прикнижкових, прикінцевих, пристатейних списках джерел (у монографії, навчальному посібнику, статті тощо) на архівні документи при першому згадуванні назва архіву подається повністю, в дужках – загальноприйняте скорочення. При повторному – застосовують скорочену форму назви архіву.</p> <p>Посилання містить:</p> <ul style="list-style-type: none">• назву архіву (скорочено),• номер фонду - ф.,• номер опису - оп.,• номер справи - спр.,• загальну кількість аркушів - арк. <p>Усі складові посилання розділяють комами.</p> <p>Центральний державний історичний архів України, м. Львів (ЦДІАЛ України), ф. 129, оп. 2, спр. 1144, арк. 4.</p> <p>2. ЦДІАЛ України, ф. 309, оп.1, спр. 346, арк. 5-10.</p>
--------	--

**Перелік
наукових фахових видань України,
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук**

Затверджено
наказами Міністерства
освіти і науки України
від 13.07.2015 № 747

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузь науки	Дата включення, поновлення (внесення змін)	Дата попереднього включення
216.	Гуманізація навчально-виховного процесу	ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»	педагогічні	13.07.2015	10.02.10

Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” зареєстровано в міжнародній базі даних: ISSN 2077-1827 (англ. International Standard Serial Number). Кожному друкованому засобу надається унікальний номер у Міжнародному Центрі в Парижі, який дозволяє ідентифікувати періодичне видання.

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Випуск LXXII)

Відповідальний за випуск:

Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи ДДПУ

Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – **Черкашина Л.А.**

Адреса редакції:

Кафедра педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
вул. генерала Батюка, 19,
м. Слов'янськ, Донецької області, Україна, 84116.
Тел.: + 380509898962 (в робочі дні та години).
E-mail: kaf.phsdspu@gmail.com.

Підписано до друку 15.07.2015 р. Формат 60x84 1/16.

Ум.др.арк. 20,4. Друк лазерний. Зам. № 870. Накл. 300 прим.

Надруковано в ТОВ «Цифрова типографія»

Адреса: м. Донецьк, вул. Челюскінців, 291а, тел.: (062) 388-07-31, 388-07-30