

№ 3 (77) 2016

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ



ISSN 2077-1827

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

№ 3 (77) 2016



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний вищий навчальний заклад

“Донбаський державний педагогічний університет”

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Збірник наукових праць

**Виходить 6 разів на рік
Заснований у вересні 1996 р.**

№ 3 (77) 2016

За загальною редакцією проф. В. І. СИПЧЕНКА

**Харків
ТОВ «Видавництво НТМТ»
2016**

УДК 371.13

Засновник, редакція –
Державний вищий навчальний заклад
“Донбаський державний педагогічний університет” (ДДПУ)

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

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

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.

Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Друкується за рішенням Вченої ради
ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”
(протокол № 10 від 30.06.2016 р.)

Адреса редакції:

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.

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 теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора)
- Омельченко С.О.** – ректор 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 ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор
- Коротяєв Б.І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
- 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.** – декан педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, доцент
- Мамічева О.В.** – декан факультету спеціальної освіти 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.** – завідувач кафедри практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор
- Гаврілова Л.Г.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
- Стешенко В.В.** – завідувач кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор педагогічних наук, професор

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.016:376

Долинний Ю.

доцент, к.п.н., докторант кафедри педагогіки Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

СУТНІСТЬ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті розглянуті літературні дослідження які висвітлюють сутність готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями. Визначено авторське трактування сутності готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та структурні компоненти готовності студентів до впровадження технології реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Ключові слова: *готовність, фахівці, фізичне виховання, реабілітація, діти, обмежені можливості.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Професійна готовність у сучасних наукових дослідженнях розуміється як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання. Її визначають як психічний, активно-дієвий стан особистості, складна якість, система інтегрованих властивостей, що регулює професійну діяльність, забезпечує її ефективність; як цілеспрямований прояв особистості, що охоплює погляди, переконання, знання, навички, вміння, ставлення, мотиви, вольові й інтелектуальні якості, почуття, установки. Її становлення відбувається в ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки і є результатом всебічного особистісного розвитку студента з урахуванням вимог, обумовлених особливостями професії. Крім цього, дослідники визначають психологічну готовність як важливу умову ефективної цілеспрямованої діяльності, її стійкості та регулювання. Вона дає можливість особистості вдало виконувати професійні обов'язки, правильно застосовуючи попередній досвід, знання, особистісні якості й адаптуючись до виконання певних дій при виникненні непередбачених перешкод [2].

Проблема готовності у контексті професійного становлення особистості – одна з найважливіших для загальної та педагогічної психології. Не існує однозначного розуміння сутності та функцій

© Долинний Ю., 2016

зазначеного поняття, яке набуло останнім часом у концептуальному апараті психології відносно самостійного і високого наукового статусу. Проте відмінності у визначенні поняття готовності, що мають місце у різних авторів, дають підстави говорити про суперечливість точок зору, що існують, а звідси і про неузгодженість процедур перенесення цього поняття в експериментальну площину.

Значення поняття готовності, яке актуальне сьогодні для педагогічної психології, передусім для педагогіки і психології вищої школи, вимагає переосмислення його змісту і функцій на методологічному й експериментальному рівнях. Дослідження цього напрямку базуються на вивченні та психологічному обґрунтуванні засобів навчання та вдосконалення системи підготовки фахівців [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. Методологічними для нашого дослідження є роботи вчених щодо розвитку особистості майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки (В. В. Буткевич, Ю. В. Варданян, Н. А. Вікуліна, В. М. Гриньова, В. І. Жорно, А. В. Жорна, В. А. Зязюн, В. Ф. Костюченко, А. М. Пехота, С. А. Сисоєва, Н. Р. Чобітько й ін.); професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (Р. М. Арзютов, Н. Я. Віленський, О. Ц. Демінський, Є. П. Каргополов, А. П. Конох, О. В. Петунін, Л. П. Суценко, В. Т. Чичикін, Б. М. Шиян, Ю. М. Шкретій та ін.); організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності (М. В. Дутчак, Т. І. Коваль, В. С. Пикельна, С. М. Тарасова й ін.). Вивчення різних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах присвятили свої роботи В. І. Бабич, М. Т. Данилко, Л. О. Демінська, Л. І. Іванова, Р. П. Карпюк, М. В. Карченкова, В. Р. Омеляненко, О. В. Тимошенко, Ж. К. Холодов й ін. Особливості формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах з різних позицій розглядали І. В. Гавриш, М. М. Галицька, Т. І. Руднева, Р. Д. Санжаєва, Р. В. Троцько, О. В. Хрущ-Ріпська й ін. Підґрунтям для нашого наукового пошуку є дослідження вчених, які розглядали питання, пов'язані з менеджментом у галузі фізичної культури та спорту (В. У. Агеєвець, С. І. Гуськов, В. І. Жолдак, М. І. Золотов, В. О. Квартальнов, В. В. Кузін, М. Є. Кутепов, А. А. Магрупова, Ю. П. Мічуда, В. А. Мяконьков, І. І. Переверзін, С. Г. Сейранов, Л. Я. Чеховська й ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На основі літературних джерел розглянути сутність готовності майбутніх фахівців з

фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями..

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами і мотивами певної діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвиненості у суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, вміння будувати процес спілкування, сформованості таких педагогічних здібностей, як мислення, уявлення, спостережливість, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, ширості, доброти, наполегливості й т. д.

На підставі теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження та з урахуванням специфіки професійної діяльності фізичного реабілітолога доведено, що найважливішим показником ефективності процесу підготовки зазначених фахівців є готовність майбутніх фізичних реабілітологів до професійної діяльності, що розглядається як результат спеціальної підготовки, що містить сукупність професійних знань, умінь і навичок, які мають комплексний характер, сформовану мотивацію до цього виду діяльності. Отже, спрямованість міжпредметних зв'язків на структурні компоненти готовності майбутніх фізичних реабілітологів до професійної діяльності для професійної освіти може мати значні позитивні результати. Професійна спрямованість міжпредметних зв'язків дозволяє впливати на розвиток мотиваційного, морально-ціннісного, когнітивного, комунікативного, діяльнісно-практичного, креативного компонентів готовності майбутніх фізичних реабілітологів до професійної діяльності [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що вчені по-різному підходять до визначення понять «готовність», «готовність до професійної діяльності».

Термін «готовність» у тлумачній словниковій літературі визначається у двох значеннях: як згода будь-що робити, або як стан, при якому все зроблено та підготовлено для чогось. У психологічних словниках також виявлено певні відмінності тлумачення терміну «готовність», що 1) визначається установкою, спрямованою на виконання деяких дій і припускає наявність певних знань, умінь, навичок; 2) розглядається як сформованість психологічних властивостей, без яких неможливе успішне оволодіння діяльністю; 3) активно-дієвий стан особи, установка на певну поведінку, мобілізація сил для виконання завдання; 4) факт, при якому особи краще пристосовуються до асоціювання певних поєднань стимулів і реакцій;

5) фактор, що визначає стан готовності до дії як з'єднання чинників, які характеризують різні рівні та якості готовності [4].

Основна частина дослідників розглядає питання професійної підготовки студентів: до фізкультурно-оздоровлювальної та спортивно-масової роботи в школах (Валієва В. К., 2006); до творчого навчання руховим діям (Драндров Р. Л., 2002); формування здорового способу життя школярів засобами рухливих і спортивних ігор (Байкалова Л. В., 2004; Баженова Н. А., 2000); створення і реалізації здоров'язбережувальних технологій (Гришина Е. П., 2005); технологій на основі комунікативної взаємодії (Мисюряев В. Ю., 2007) [8].

Як і багато дослідників (Т. Е. Клімова, В. Г. Риндак, Н. Я. Сайгушев, Н. А. Зинчук), формування готовності фахівця ми представляємо як необхідну частину загального процесу професійної підготовки, закономірну зміну внутрішньої структури готовності, її зовнішніх форм. [2].

За визначенням В. А. Семиченко, готовність до професійної діяльності – психічний стан, який містить:

- операційну готовність – негайну передстартову активізацію людини, її включення на необхідному рівні у діяльність;
- функціональну готовність – усвідомлення людиною своїх цілей, оцінювання наявних умов, визначення найвірогідніших способів дії;
- особистісну готовність, що містить пролонговану високу активність особистості при включенні в трудовий процес, прогнозування необхідності та розподілу в часі мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінювання ймовірності досягнення життєвих успіхів через діяльність [5].

Професійна готовність студентів до фізичного виховання дітей аналізується науковцями з погляду цілісного явища, інтегральної ознаки, якісного утворення, що включає до свого складу наявність професійних знань, умінь і навичок, здатність до життєдіяльності на засадах здорового способу життя, формування і розвиток специфічних здібностей, зацікавленості фахівця в передаванні своїх знань іншим, позитивного ставлення до певного виду діяльності, розвиток умінь оволодіння способами та прийомами навчання й виховання, розвиток самоконтролю й самооцінки своєї діяльності [10].

Авторське трактування сутності готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності відображає розуміння цього феномена як складного особистісного утворення, інтегральну характеристику особистості, що є комплексним відображенням цілої низки особистісних рис і професійних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. Готовність майбутніх реабілітологів спрямована на прояв професіоналізму, що дає можливість максимально реалізувати себе в конкретній діяльності, сприяє

самовдосконаленню, саморозвитку майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту.

Структурні компоненти готовності студентів до впровадження технології реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями:

- мотиваційний – передбачає формування позитивної мотивації щодо впровадження технології реабілітаційної роботи у майбутній професійній діяльності;

когнітивний – наявність отриманої цілісної професійно спрямованої системи теоретичних знань, спеціальних умінь і практичних навичок зі спортивно-реабілітаційної роботи майбутніми фахівцями фізичного виховання та спорту;

діяльнісний – формування творчих, самостійних умінь і навичок студентів професійно здійснювати реабілітаційну діяльність;

самооцінний – визначається здатністю до високої критичності щодо своєї особистості, своїх професійних якостей як керівника фізкультурно-спортивної організації [6].

Випускник із вищою професійною освітою повинен мати високий рівень фізичної підготовленості, володіти уміннями і навичками фізичного вдосконалення, має бути готовий до забезпечення охорони життя, власного здоров'я, оточуючих і здоров'я дітей, здійснення здоров'язбережувальних функцій керівництва фізкультурно-оздоровлювальною діяльністю дітей.

За час навчання у вищому навчальному закладі викладачі повинні не тільки озброїти студента знаннями у сфері здоров'язбереження, а й сформувати в нього ціннісні орієнтири, у тому числі потребу в підвищенні рівня власного здоров'я і здоров'я своїх вихованців, а також сприяти вдосконаленню власного рівня фізичної підготовленості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Викладачам вищих навчальних закладів, які готують майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями, необхідно знати сутність готовності та структурні компоненти готовності студентів до впровадження технології реабілітаційної роботи з такими дітьми.

Система професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації у зв'язку з сучасній реформації вищої освіти має потребу вдосконалення сутності готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи.

В подальшому планується розглянути та дослідити структуру готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Белікова Н. О. Фізіологія людини : [методичні рекомендації для самопідготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до практичних занять] / Н. О. Белікова, С. Я. Индика. – Луцьк : РВВ ЛПРОЛ, 2010. – 116 с.
2. Бугеря Т. М. Формування готовності майбутніх фізичних реабілітологів до професійної діяльності з урахуванням міжпредметних зв'язків у процесі навчання професійно орієнтованих дисциплін / Бугеря Т. М. – Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка : зб. наукових праць, вересень 2010. – Луганськ : Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2010. – №17 (204).
3. Казакова С. М. Современное состояние подготовки и перспективы трудоустройств специалистов по физической реабилитации / С. М. Казакова, Е. А. Казаков // Науково-практична конференція «Фізична та фізіотерапевтична реабілітація. Реабілітація СПА-технологій», 29-30 квітня 2009 р., м. Севастополь. Матеріали конф. – С. 36–37.
4. Кукса В. Переорієнтація професійної самосвідомості студента-фізреабітолога / В. Кукса // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 4. – С. 40-47.
5. Куц О. Нові технології та моделювання підготовки вчителів фізичної культури / О. Куц, І. Лапичак // Молода спортивна наука України: 36. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип. 6: У 4-х т. — Львів: НВФ “Українські технології”, 2002. — Т. 2. — С. 539-541.
6. Максимова А. А. Основы педагогической коммуникации : учебно-методическое пособие / А. А. Максимова. – М. : ФЛИНТА, 2015.
7. Мальона С. Право - специфічний засіб управління фізичною культурою і спортом / С. Мальона // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 4. – С. 108-110.
8. Серова А. Д. Организационно-содержательное обеспечение процесса формирования готовности будущих педагогов физической культуры к учебно-воспитательной деятельности с трудными подростками : дис. ... канд. пед. наук / Серова А. Д. – Москва, 2009.
9. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): Монографія / Людмила Петрівна Сущенко. — Запоріжжя: Запорізький державний університет, 2003. — 442 с.
10. Теория и организация адаптивной физической культуры : учеб. В 2 т. Т.1. : Введение в специальность. История, организация и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Советский спорт, 2005. – 296 с.
11. Физическая реабилитация : учеб. для студ. высш. уч. заведений, обуч. по Гос. образ. стандарту 022500 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» (Адапт. физ. культура) / Под общ. ред. проф. С. Н. Попова. – изд. 2-е. – Ростов-н/Д : Феникс, 2004. – 608 с.

Стаття надійшла до редакції 08.05.2016.

Долинний Ю.

доцент, к.п.н., докторант кафедри педагогіки Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

**СУЩНОСТЬ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО
ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ И СПОРТА К
РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

В статье рассмотрены литературные исследования которые освещают сущность готовности будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями. Определена авторская трактовка сущности готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности и структурные компоненты готовности студентов к внедрению технологии реабилитационной работы с детьми с ограниченными физическими возможностями.

Ключевые слова: *готовность, специалисты, физическое воспитание, реабилитация, дети, ограниченные возможности.*

Dolinnij Yr.

Associate professor, k.p.n., doktorant of department of pedagogics of Glukhivskogo of national pedagogical university of the name of Oleksandr Dovzhenko

**ESSENCE OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS ON PHYSICAL
EDUCATION OF SPORT I TO REHABILITATION WORK WITH
CHILDREN WITH THE LIMITED PHYSICAL POSSIBILITIES**

The article deals with the literary studies that illuminate the essence of readiness of the future experts in physical education and sport in rehabilitation work with children with disabilities. The original author's interpretation of the essence of readiness of the future experts to professional work and the structural components of readiness of students to introduce the technology of rehabilitation work with children with disabilities.

Professional readiness in modern scientific researches understands as an appropriate result of the special preparation, self-determination, education and self-education, education and self-education. She is determined as a mental, actively-effective condition of personality, difficult quality, system of the integrated properties, that regulates professional activity, provides her efficiency; as a purposeful display of personality, that embraces looks, persuasions, knowledge, skills, abilities, relations, reasons, volitional and intellectual internals, feelings, options.

Readiness as integral formation of personality that consists in a selective orientation on pedagogical activity arises up on soil of positive relation and directed by corresponding necessities and reasons of certain activity. About the

formed readiness it is possible to talk only on condition of development for the subject of emotional relation, ability to adapt the behavior in accordance with situations that arise up, ability to build the process of communication, formed of such pedagogical capabilities, as thinking, presentation, observation, communicative abilities and wide set professionally meaningful properties: emotional stability, self-control, sincerity, kindness, persistence and t.d.

Professional readiness of students to physical education of children is analysed by scientists from the point of view of the integral phenomenon, integral sign, quality formation, that plugs in the composition the presence of professional knowledge, abilities and skills, capacity for vital functions on principles of healthy way of life, forming and developing specific flairs, personal interest of specialist in transferrableness of the knowledge other, positive attitude toward the certain type of activity, development of abilities of capture a method and reception studies and education, development self-control and self-appraisal of the activity.

Authorial interpretation of essence of readiness of future specialists to professional activity represents understanding of this phenomena as difficult personality formation, integral description of personality, that is the complex reflection of a number of personality lines and professional internals necessary for successful professional activity. Readiness of future reabilitolog is sent to the display of professionalism, that gives an opportunity maximally to realize itself in concrete activity, assists self-perfection, samorozitija of future specialists on physical education of sport.

A graduating student with higher professional education must have a high level of physical preparedness, own abilities and skills of physical perfection, must be ready to providing of guard of life, own health, surrounding and health of children, realization of zdorovja sohranenija functions of guidance by fizkyltyrno ozdorovitelnyh activity of children.

It must the teachers of higher educational establishments, that prepare future specialists on physical education of i sport to rehabilitation work with children with limit physical possibilities, know essence of readiness and structural components of readiness of students to introduction of technology of rehabilitation work with such children.

System of professional preparation of specialists on a physical rehabilitation in connection with has a necessity of perfection of essence of readiness of future specialists modern reformation of higher education on physical education of i sport to rehabilitation work.

In future it is planned to consider and investigate the structure of readiness of future specialists on physical education of i sport to rehabilitation work with children with limit physical possibilities.

Key words: *availability, specialists, physical education, rehabilitation, put, limited opportunities.*

REFERENCES

1. Belikova N. O. Fiziologiya lyudini : [metodichni rekomendatsiyi dlya samopidgotovki maybutnih fahivtsiv z fizichnoyi reabilitatsiyi do praktichnih zanyat] / N. O. Belikova, S. Ya. Indika. – Lutsk : RVV LIROL, 2010. – 116 s.
2. Bugerya T. M. Formuvannya gotovnosti maybutnih fizichnih reabilitologiv do profesiynoyi diyalnosti z urahuvannyam mizhpredmetnih zv'yazkiv u protsesi navchannya profesiyno orientovanih distsiplin / Bugerya T. M. – Visnik Luganskogo natsionalnogo universitetu im. T. Shevchenka : zb. naukovih prats, veresen 2010. – Lugansk : Vid-vo LNU im. Tarasa Shevchenka, 2010. – №17 (204).
3. Fizicheskaya reabilitatsiya : ucheb. dlya stud. vyssh. uch. zavedeniy, obuch. po Gos. obraz. standartu 022500 «Fizicheskaya kultura dlya lits s ot-kloneniyami v sostoyanii zdorovya» (Adapt. fiz. kultura) / Pod obshch. red. prof. S. N. Popova. – Izd. 2-e. – Rostov-n/D : Feniks, 2004. – 608 s.
4. Kazakova SM. Sovremennoe sostoyanie podgotovki i perspektivy trudoustroystva spetsialistov po fizicheskoy reabilitatsii / S. M. Kazakova, E. A. Kazakov // Naukovo-praktichna konferentsiya «Fizichna ta fizioterapevtichna reabilitatsiya. Reabilitatsiya SPA-tehnologiy», 29-30 kvitnya 2009 r., m. Sevastopol. Materiali konf. – S. 36–37.
5. Kuksa V. Pereorientatsiya profesiynoyi samosvidomosti studenta-fizreabilitologa / V. Kuksa // Teoriya i metodika fiz. vihovannya i sportu. – 2002. – № 4. – S. 40-47.
6. Kuts O. Novi tehnologiyi ta modelyuvannya pidgotovki vchiteliv fizichnoyi kulturi / O. Kuts , I. Lapichak // Moloda sportivna nauka Ukrayini: 36. nauk. prats z galuzi fizichnoyi kulturi ta sportu. Vip. 6: U 4-h t. — Lviv: NVF “Ukrayinski tehnologiyi”, 2002. — T. 2. — S. 539-541.
7. Maksimova A. A. Osnovy pedagogicheskoy kommunikatsii : uchebno-metodicheskoe posobie / A. A. Maksimova. – M. : FLINTA, 2015.
8. Malona S. Pravo - spetsifichniy zasib upravlinnya fizichnoyu kulturoyu i sportom / S. Malona // Pedagogika, psihologiya ta med.-biol. probl. fiz. vihovannya i sportu. – 2006. – № 4. – S. 108-110.
9. Serova A. D. Organizatsionno-soderzhatelnoe obespechenie pro-tsessu formirovaniya gotovnosti budushchih pedagogov fizicheskoy kultury k uchebno-vospitatelnoy deyatelnosti s trudnymi podrostkami : dis. ... kand. ped. nauk / Serova A. D. – Moskva, 2009.
10. Sushchenko L.P. Profesiyna pidgotovka maybutnih fahivtsiv fizichnogo vihovannya ta sportu (teoretiko-metodologichniy aspekt): Monografiya / Lyudmila Petrivna Sushchenko. — Zaporizhzhya: Zaporizkiy derzhavniy universitet, 2003. — 442 s.
11. Teoriya i organizatsiya adaptivnoy fizicheskoy kultury : ucheb. V 2 t. T.1. : Vvedenie v spetsialnost. Istoriya, organizatsiya i obshchaya charakteristika adaptivnoy fizicheskoy kultury / Pod obshchey red. prof. S. P. Evseeva. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Sovetskiy sport, 2005. – 296 s.

УДК 378.147:37.011.3-051

Коркішко О.

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

ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті окреслено, що педагогічна майстерність майбутнього викладача залежить від наявності низки особистісних та професійних якостей, сформованості професійних умінь, навичок та здібностей. Визначено, що майстерність педагога значною мірою визначається його здібностями, тобто наявністю внутрішнього натхнення до освітньої діяльності. Педагог водночас має бути чутливим психологом, ставитися до вихованця як до неповторної та оригінальної особистості. Підкреслено, що зміст педагогічних здібностей складають: перцептивні, конструктивні, дидактичні, експресивні, організаторські, академічні, комунікативні, сугестивні здібності.

Ключові слова: педагогічна майстерність, професійна діяльність, педагогічні здібності, майбутній педагог, особистість.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Реформа вищої школи є однією з важливих складових перебудови суспільного життя країни, яка впливає на нього через підготовку висококваліфікованих кадрів, розвитком науки, техніки та інформаційних технологій, підвищенням загальнокультурного рівня населення, його громадської активності тощо. Водночас її здійснення детермінується розвитком суспільства, властивими йому формами життєдіяльності.

Динаміка розвитку сучасного суспільства, демократизація й гуманізація освіти зумовлюють необхідність визначення ефективних шляхів і засобів, що забезпечують підготовку висококваліфікованих фахівців із творчим підходом до педагогічної діяльності. Звідси актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики є розвиток творчої особистості, бо від її розв'язання значною мірою залежить якість професійної підготовки й майбутньої педагогічної діяльності здобувачів вищої освіти.

У сучасних умовах педагог повинен мати здатність до творчого мислення та інноваційної діяльності, самостійності й нестандартності рішень, інтелектуальної компетентності; знати психологічні особливості вихованців, мати сформовані педагогічні уміння, навички та здібності для

© Коркішко О., 2016

забезпечення гармонійного розвитку молоді тощо. Тому мета вищої школи – надати ґрунтовні знання з гуманітарних і соціально-економічних, фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін, що є основою професійної майстерності майбутніх педагогів навчальних закладів, створити умови для розвитку педагогічних здібностей, формування їхнього креативного потенціалу, підготовки до застосування елементів творчості в майбутній педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить про постійний інтерес науковців, дослідників, освітян до проблеми розвитку професійної майстерності майбутнього педагога, зокрема його професійного росту, педагогічних і творчих здібностей, яким присвячено значну кількість наукових досліджень. Професійну підготовку і діяльність як основну умову становлення високопрофесійного педагога розглядали О.Абдуліна, А.Алексюк, Є.Барбіна, І.Бех, С.Гончаренко, І.Дичківська, О.Пехота, В.Сластьонін, М.Фіцула та ін., обґрунтування особливостей педагогічної майстерності педагога як основної умови становлення високопрофесійного педагога приділено увагу в наукових працях Т.Вахрушевої, І.Зязюна, Л.Кайдалової, Л.Крамущенко, І.Кривоноса, А.Люблинської, О.Мирошник, М.Окси, В.Семиченко, Н.Тарасевич, Н.Щокіної та ін. Проблемою розвитку педагогічних здібностей майбутніх педагогів займалися науковці, дослідники В.Андрєєв, Л.Виготський, М.Волах, Ф.Гоноболін, В.Дружинін, Н.Кузьміна, О.Кульчицька, Н.Левітов, О.Матюшкін, В.Роменець, С.Рубінштейн, Б.Теплов та ін.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у висвітленні ролі та значення педагогічних здібностей як компоненту професійної майстерності майбутніх педагогів на сучасному етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Учені зазначили, що педагогічна майстерність майбутнього викладача залежить від наявності низки особистісних та професійних якостей, сформованості професійних умінь, навичок та здібностей, культури спілкування та поведінки майбутнього педагога. Професіоналізм викладача обумовлений педагогічною майстерністю, яка включає комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [4].

Педагогічна діяльність потребує особливих якостей від людини. На думку В.Ягупова, особистісними якостями є: педагогічні здібності; комунікативність; педагогічна спрямованість та її гуманістичний характер; педагогічна творчість [5].

Зазначимо, що перша така особливість – це педагогічні здібності, тобто наявність внутрішнього натхнення до освітньої діяльності. Педагог

водночас має бути чутливим психологом, ставитися до вихованця як до неповторної та оригінальної особистості. За відсутності чутливості він неспроможний досягти в цій діяльності значних успіхів [5].

Саме від рівня розвитку педагогічних здібностей педагогів залежить ефективно розв'язання навчально-виховних завдань у навчальному закладі. Такі здібності, так само, формуються на основі задатків і розвиваються в процесі навчальної діяльності, у результаті праці, виявляючись у професійній майстерності.

Загальновідомо, що здібності – це властивості особистості, які забезпечують успішне оволодіння будь-яким видом діяльності. Педагогічні здібності визначаються якостями особистості, що виявляються в схильності до роботи зі студентами, отриманні задоволення від спілкування з ними. Вони забезпечують успішність педагогічної діяльності, додають своєрідності спілкуванню педагога зі студентами, визначають швидкість і ступінь оволодіння ним різними вміннями, допомагають реалізувати себе. Тому майстерність викладача значною мірою визначається його здібностями [2].

Ми погоджуємося з дослідниками, які розглядають педагогічні здібності як сукупність певних психолого-педагогічних характеристик, що є неодмінною умовою для досягнення викладачем успіхів у вихованні та навчанні молоді.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури можемо стверджувати, що педагогічні здібності – визначальна складова педагогічної майстерності. Н.Кузьміна підкреслила, що саме від них залежить оволодіння педагогічною майстерністю. У педагогічній літературі проблема здібностей повністю досліджена. Дослідники виділили різні групи педагогічних здібностей: І.Зязюн, Н.Кузьміна – академічні, дидактичні, організаторські, комунікативні, соціально-перцептивні, гностичні, здібності до концентрації та розподілу уваги; М.Станкін – експресивні, авторитарні, науково-педагогічні, особистісні, мажорні, психомоторні та психотехнічні, конструктивні, рефлексивні, фасилітативні; Ф.Гоноболін – дидактичні, перцептивні, комунікативні, науково-пізнавальні, сугестивні.

Найбільш системними і ґрунтовними дослідженнями педагогічних здібностей в останні десятиліття стали праці Н.Кузьміної, яка визначила педагогічні здібності як індивідуальні, стійкі властивості особистості, що відображають особливу чутливість до вимог педагогічних систем, до специфіки відображення особистості об'єкта та суб'єкта, що вчиться, педагогічного процесу, а також до можливих способів впливу на нього [3]. Структура педагогічних здібностей у концепції Н.Кузьміної є відображенням функціональних компонентів педагогічної діяльності: гностичні (швидке і творче оволодіння методами навчання та виховання

учнів, винахідливість способів навчання та виховання, забезпечення накопичення інформації педагогом про себе і дітей); проєктувальні (представлення результату навчання та виховання, що реалізується упродовж тривалого періоду часу); конструктивні (створення творчої робочої атмосфери спільної діяльності, чутливості до побудови занять, відповідно до розвитку учнів); комунікативні (забезпечуються 4-ма чинниками: здатністю до ідентифікації; чутливістю до індивідуальних особливостей учнів; добре розвиненою інтуїцією; мовною культурою); організаторські (виборча чутливість до способів організації учнів у групі, в освоєнні навчального матеріалу, до самоорганізації учнів і діяльності педагога) [3]. Крім того, педагогічні здібності передбачають високий рівень загальних та спеціальних здібностей, пов'язаних з особливостями навчання та виховання молоді.

Педагогічні здібності характеризують як розумовий, так й емоційно-вольовий бік особистості майбутнього педагога. Усі ці якості зв'язно пов'язані одна з одною та утворюють єдине ціле. Дослідження Ф.Гоноболіна, Н.Кузьміної, С.Кондратьєвої та ін. уможливили представити структуру цього складного й багатогранного утворення. Ураховуючи дані цих досліджень можна виділити низку компонентів, які посідають суттєве місце у структурі педагогічних здібностей: перцептивні, конструктивні, дидактичні, експресивні, організаторські, академічні, комунікативні, сугестивні здібності.

На переконання Ф.Гоноболіна, проблема педагогічних здібностей у широкому сенсі – це проблема особистості педагога [1]. До структури педагогічних здібностей він включав: дидактичні – здібність успішно розв'язувати питання про зміст матеріалу, про методи викладання, оцінювати труднощі поставлених перед вихованцем завдань, знання й розуміння вікових та індивідуальних особливостей учнів, захоплювати та емоційно впливати на них; перцептивні – здібність розуміти внутрішній світ вихованців, бачити їхніми очима; авторитарні – здібність завоювати авторитет у вихованців і здібність до вольового впливу на них; комунікативні – здібність встановлювати й підтримувати контакт; науково-пізнавальні – здібності до занять у відповідній галузі науки; сугестивні – здібності до безпосереднього вольового впливу на учнів.

Співзвучною була думка Л.Кайдалової, Н.Щокіної, Т.Вахрушевої, які стверджували, що майстерність викладача значною мірою визначається певними педагогічними здібностями [2].

Перцептивні здібності педагога виявляються в спостережливості, що уможливорює проникати у внутрішній світ людини, розуміти її переживання та сподівання, об'єктивно оцінювати емоційний стан, виявляти особливості психіки, бачити тенденції зміни особистості та її

психічних станів, позитивні якості, уміти виявляти інтереси й нахили студентів. За рахунок спрямованої уваги відбирати факти, необхідні в роботі зі студентами, за кожним вчинком і дією бачити педагогічну ситуацію, що вимагає ретельного аналізу. Розподіл уваги дозволяє бачити групу в цілому й кожного окремо.

Конструктивні здібності є умовою успішного проектування й формування особистості та колективу. Завдяки ним педагог здатний передбачати результати своєї діяльності, поведінку студентів у різноманітних ситуаціях. Цьому сприяє педагогічно спрямована увага, увага, пам'ять і педагогічний склад розуму. Вони дозволяють педагогу аналізувати педагогічну ситуацію та вибирати єдино правильний засіб взаємодії з особистістю й колективом. Ці здібності сприяють створенню атмосфери співробітництва, спільної діяльності, чутливість до побудови заняття відповідно до мети розвитку й саморозвитку студентів, встановлення педагогічно доцільних стосунків із ним.

Дидактичні здібності виявляються в умінні підбирати й доступно передавати навчальний матеріал, відповідно адаптуючи його до вікових та індивідуальних особливостей студентів, стимулювати їх активність, мобілізувати увагу, розвивати активну самостійну думку, організовувати самостійну діяльність, керувати їх пізнавальною активністю. Ці здібності дозволяють удосконалювати форми, методи і прийоми навчання, творчо підходити до розв'язання навчальних завдань.

Експресивні здібності виявляються в найефективнішому, із педагогічного погляду, виразі власних думок, знань, поглядів, переконань, відчуттів за допомогою мовлення, міміки, пантоміміки. При цьому висока культура мовлення, її чіткість, гарна дикція, доречний гумор та іронія, експромт, змістовність, доречність, логічність, ясність, стислість, простота та емоційна виразність, образність є могутніми засобами дії слова на особистість студента, а вмiла жестикуляція й міміка додають мовленню емоційного забарвлення. Ці здібності дозволяють ясно й чітко виражати власні думки й почуття в мовленнєвій формі, за допомогою виразної міміки й пантоміміки, елементів артистичних здібностей.

Комунікативні здібності виявляються у встановленні педагогічно доцільних взаємин зі студентами, їх батьками, колегами, співробітниками, умінням знайти правильний підхід до них, в емоційному відгуку на переживання інших людей (емпатії). Виявляється комунікативність у готовності легко вступати в контакт, педагогічному такті, недопущенні та подоланні конфліктів.

Організаторські здібності виявляються в умінні організувати життєдіяльність студентів (навчання, працю, відпочинок тощо), згуртувати їх, розділити обов'язки, оптимізувати власну діяльність (планування,

контроль тощо). Різновидом організаторських здібностей є діловитість, яка виявляється під час проведення різних заходів та встановленні ділових відносин. Ці здібності залежать від цілої низки якостей педагога, зокрема швидкості та гнучкості мислення, рішучості, витримки, наполегливості, вимогливості тощо.

Академічні (дослідницькі) здібності – це схильність до наукового пошуку, аналізу досягнень науки, узагальнення свого досвіду, уміння постійно поповнювати свої знання, читати новинки літератури, психолого-педагогічну, періодичну пресу. Вони також виявляються в умінні пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації та процеси. Ці якості необхідні для вдосконалення навчально-виховного процесу, упровадження новітніх досягнень науки в освітню практику, у процес викладання навчальних дисциплін.

Сугестивні здібності полягають в емоційно-вольовому впливі на студентів, умінням педагога переконувати, рівнем його педагогічної свідомості, цілеспрямованістю дій, сформованістю вольової сфери, здатності за допомогою твердого слова домагатися потрібних результатів у навчанні та вихованні. Ці здібності сприяють розумінню педагогом емоцій, які виявляють студенти, урахуванню їх в організації навчально-виховного процесу, що позитивно позначається на його результатах.

Розглянуті педагогічні здібності неоднаково виявляються в педагогічній діяльності. Дослідники Л.Кайдалова, Н.Щокіна, Т.Вахрушева та ін. виділили здібності «провідні» та «допоміжні». До перших віднесли перцептивні, дидактичні, організаторські, експресивні здібності, а всі інші – до допоміжних. Причому часто професійну майстерність визначають деякі здібності, інші ж можуть бути або розвинені, або компенсовані.

Зазначимо, що діяльність викладача є поліфункціональною й має комплексний характер. У спілкуванні зі студентами він розв'язує навчальні, виховні, організаційні та дослідницькі завдання. Для якісного розв'язання цих завдань, підвищення педагогічної майстерності педагогу необхідно розвивати власні педагогічні здібності.

Зауважимо, що на сучасному етапі розвитку системи освіти для формування професійної підготовки в умовах освітнього середовища педагогічного вишу належні умови створюють принципи сучасної особистісно орієнтованої освіти. Сучасний рівень розвитку професійної майстерності майбутніх педагогів вимагає вдосконалення процесу формування педагогічних здібностей, культури спілкування, педагогічної техніки тощо. Це можливо реалізувати через створення практикумів, спецкурсів, семінарів, які мають на меті формування основ професійної майстерності майбутніх педагогів навчальних закладів, що зможуть забезпечити гармонійний, усебічний розвиток молоді. Розвиваються

педагогічні здібності у процесі педагогічних ділових ігор, мікрОВикладання з малочисловою групою з наступним аналізом, мінікурсів – демонстрування фільмів, занять досвідчених викладачів, соціально-психологічних тренінгів (відпрацювання, корекція під керівництвом психолога педагогічних технік) тощо.

Висновки. Зважаючи на вищезазначене, можна з упевненістю сказати, що педагогічні здібності – важливий компонент професійної майстерності майбутніх педагогів. Вони є не лише запорукою ефективної діяльності педагога, але й результатом його постійної роботи над собою. Ці здібності виявляються, формуються й удосконалюються серед безлічі інших психолого-педагогічних властивостей, дій і відносин викладача. Для ефективного виконання професійної діяльності фахівцеві необхідно оволодіти саме педагогічними здібностями.

Отже, констатуємо, що професійне становлення особистості майбутнього педагога відбувається за умови виявлення, розвитку професійно важливих педагогічних здібностей: перцептивних, конструктивних, дидактичних, комунікативних, експресивних, організаторських, академічних (дослідницьких), сугестивних тощо. Ми вважаємо, що педагогічні здібності в загальній структурі здібностей людини посідають особливе місце. Саме завдяки ним людина стає педагогом, ефективно навчає та виховує молодь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей / Ф.Н.Гоноболин // Психология способностей. – М., 1962. – С.244-255.
2. Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б., Вахрушева Т.Ю. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник / Л.Г.Кайдалова, Н.Б.Щокіна, Т.Ю.Вахрушева. – Х.: Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.
3. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В.Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 97 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюна, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К., 2004. – 422 с.
5. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 10.05.2016.

Коркишко Е.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье обозначено, что педагогическое мастерство будущего преподавателя зависит от наличия ряда личностных и профессиональных

качеств, сформированности профессиональных умений, навыков и способностей. Определено, что мастерство педагога в значительной степени определяется его способностями, то есть наличием внутреннего вдохновения к образовательной деятельности. Педагог должен быть чувственным психологом, относиться к воспитаннику как к неповторимой и оригинальной личности. Подчеркнуто, что содержание педагогических способностей составляют: перцептивные, конструктивные, дидактические, экспрессивные, организаторские, академические, коммуникативные, суггестивные способности.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, профессиональная деятельность, педагогические способности, будущий педагог, личность.

Korkishko O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Pedagogy of Higher School of SHEI “Donbas State Pedagogical University”
PEDAGOGICAL ABILITIES AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL MASTERY OF FUTURE PEDAGOGUES

In the article, it is outlined that pedagogical mastery of the future teacher depends on a number of his/her personal and professional qualities, the formation of professional skills and abilities. It is defined that mastery of a teacher is greatly determined by his/her abilities, i.e. by inner inspiration to the educational activity. A teacher must be a sensitive psychologist, must treat his pupil as a unique and original personality. It is underlined that the content of the pedagogical abilities is composed by: perceptual, design, didactic, expressive, organizational, academic, communicative, suggestively abilities.

The dynamics of any modern society, democratization and humanization of education cause the necessity to determine the effective ways and means to ensure preparation of highly skilled professionals with a creative approach to educational activities. Hence, the urgent problem of the modern psychological and pedagogical science and practice it is the development of a creative personality, because of its decision the quality of training and educational activity for future applicants of higher education largely depends on.

The aim of the article is to highlight the role and importance of educational abilities as a component of professional mastery of future teachers in any modern society.

In the article, it is outlined that pedagogical mastery of the future teacher depends on a number of his/her personal and professional qualities, the formation of professional skills and abilities. It is defined that mastery of a teacher is greatly determined by his/her abilities, i.e. by inner inspiration to the educational activity.

Educational activity requires special qualities of the person. According to V. Yahupov, these personal qualities are: pedagogical skills; ability to

communicate; pedagogical orientation and its humanistic character; pedagogical creative work.

Let us note that the first such feature is pedagogical abilities, i.e. the presence of internal inspiration for educational activity. The pedagogue must be both a sensitive psychologist and to treat pupils as unique and original personalities. In the absence of this sensitivity, he is unable to achieve considerable success in this activity.

It is congruent the idea by L. Kaydalova, N. Shokina, T. Vahrusheva who claim that mastery of a teacher is largely determined by his ability, which are as follows: perceptual, constructive, didactic, communicative, expressive, organizational, academic (researching), suggestive, etc.

Taking into account all the above mentioned, it is safe to say that teaching abilities are an important component of professional mastery of future teachers. They are not only an effective guarantee of the teacher's activity, but the result of his constant work on himself. These abilities are formed and perfected among many other psychological and educational properties, actions and attitudes of the teacher. For the effective execution of professional activity specialist should master the very teaching abilities.

Key words: *pedagogical activity, pedagogical abilities, future pedagogue, personality.*

REFERENCES

1. Gonoboly`n F.N. Psy`xology`chesky`j analy`z pedagogy`chesky`x sposobnostej / F.N.Gonoboly`n // Psy`xology`ya sposobnostej. – M., 1962. – S.244-255.
2. Kajdalova L.G., Shhokina N.B., Vaxrusheva T.Yu. Pedagogichna majsternist` vy`kladacha: Navchal`ny`j posibny`k / L.G.Kajdalova, N.B.Shhokina, T.Yu.Vaxrusheva. – X.: Vy`d-vo NFaU, 2009. – 140 s.
3. Kuz`my`na N.V. Formy`rovany`e pedagogy`chesky`x sposobnostej / N.V.Kuz`my`na. – L.: Y`zd-vo Leny`ngr. un-ta, 1961. – 97 s.
4. Pedagogichna majsternist`: Pidruchny`k / I.A.Zyazyuna, L.V.Kramushhenko, I.F.Kry`vonos ta in.; Za red. I.A.Zyazyuna. – 2-ge vy`d., dopov. i pererobl. – K., 2004. – 422 s.
5. Yagupov V.V. Pedagogika: Navch. posibny`k / V.V.Yagupov. – K.: Ly`bid`, 2002. – 560 s.

УДК 378.016:78.032

Дубовий З.

*аспірант кафедри педагогіки та методики технологічної освіти
Криворізького державного педагогічного університету*

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті визначено сутність та основні компоненти самостійної роботи студентів, проаналізовано різні підходи до трактування цього виду роботи, виділено різновиди самостійної діяльності студентів у процесі навчання. Результатом самостійної роботи є підвищення рівня знань студентів, поліпшення їх професійної підготовки, вміння самостійно мислити та приймати рішення. У кожному виді самостійної роботи виокремлене пошукове завдання як її обов'язковий компонент. Головною мотивацією самостійної роботи студента має бути пошукова діяльність.

Ключові слова: *студенти інститутів мистецтв, сутність, зміст, самостійність, самостійна робота.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сьогодні основним завданням педагогічних університетів є підготовка висококваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних у сучасних умовах, які відповідали б загальноєвропейським освітнім стандартам. Відповідно до стандартів європейського спрямування освітніх процесів в Україні відзначаються зміни в галузевих навчальних програмах ВНЗ, а саме: скорочення аудиторних навчальних годин та збільшення кількості годин, які відведені на самостійну роботу студента. Головна мета такого підходу до навчального процесу – залучити студентів до індивідуальної чи групової діяльності, яка передбачає активний пошук літератури, її аналіз із критичним сприйняттям та застосуванням відповідної методології вирішення проблеми. При цьому наголошується на самостійних формах навчання студентів [3, с. 299].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи літературу з даного питання ми дійшли висновку, що дану проблему було розглянуто у працях зарубіжних та вітчизняних педагогів різних періодів, таких як Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, О. Радищев, А. Дистервег, В. Одоєвський, О. Герцен, К. Ушинський, С. Шацький та ін. Більшість дослідників (С. Архангельський, В. Загвязинський, С. Зінов'єв, І. Кобиляцький тощо) надання самостійності студентам розглядають як обов'язкову умову успішного формування майбутнього фахівця, як один із

основних принципів дидактики, а самостійну роботу студентів – як основний шлях реалізації цього принципу.

Проблема самостійної роботи студентів актуальна і сьогодні, у наш час цим питанням займається багато вчених-педагогів, фахівців вищої школи: Е. Гапон, Л. Жарова, Л. Журавська, В. Козаков, А. Петровський, Т. Овчаренко та ін. Однак варто зазначити, що проблема самостійної роботи в підготовці фахівців мистецьких дисциплін у педагогічних університетах розкрита не повністю та потребує подальшого дослідження.

Формування цілей статті (постановка завдання) – з позиції розгляду проблеми проаналізувати та обґрунтувати сутність самостійної роботи студентів мистецьких дисциплін у педагогічних університетах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема організації самостійної роботи студента не нова і доволі актуальна в усьому світі. Від організації самостійної роботи багато в чому залежать результати навчання студентів та їх майбутня практична діяльність. Самостійна робота студентів є дуже широким поняттям, у тлумаченні якого сформувалися різні підходи, що зумовлено відмінностями в розумінні суті цього явища. Нерідко самостійну роботу розглядають як окремий вид навчальних занять поряд з лекцією, семінаром, практичним заняттям та ін. При цьому її суттєвими ознаками вважають обов'язковість заняття у відведений розпорядком дня ВНЗ час, роботу без безпосередньої участі викладача, але за обов'язкового його контролю. За іншими твердженнями, самостійна робота передбачає всю активну розумову діяльність студентів у навчальному процесі, є внутрішньою основою зв'язку різних видів і форм занять між собою. Вважаючи самостійну роботу основним методом засвоєння знань, прихильники цього підходу стверджують, що вона охоплює пізнавальну діяльність, яку здійснюють студенти не лише позааудиторно, а й на лекціях, семінарах, індивідуальних співбесідах, заліках, іспитах, під час захисту курсових, дипломних робіт тощо. Тобто, самостійна робота, згідно з таким баченням, охоплює всі види і форми навчального процесу [3, 139].

В українському педагогічному словнику самостійна навчальна робота трактується як різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, що вони здійснюють на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі. Сучасні дослідники проблем вищої школи по-різному тлумачать сутність самостійної роботи студентів, по-різному її визначають. П. Підкасистий, наприклад, розглядає самостійну роботу як «засіб організації та виконання учнями визначеної пізнавальної діяльності». Такий підхід дає можливість поділити самостійну роботу студентів з облікових дисциплін на аудиторну і позааудиторну [6, с. 11].

Самостійна робота розглядається, з одного боку, як різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів, а в іноземних підходах широко застосовуються поняття близькі до «самостійної навчальної діяльності». Самостійна робота студентів є складним багатовимірним педагогічним явищем, яке включає систему взаємно поєднаних структурних і функціональних компонентів, що утворюють цілісну єдність, підпорядковану цілям виховання, освіти й розвитку в умовах її опосередкованого управління та самоуправління [1, с. 21].

М. Скаткін стверджував, що самостійна робота – це вид індивідуальної навчальної діяльності студентів, що передбачає керування їхньою пізнавальною діяльністю з боку викладача за допомогою методичних вказівок, бесід, колоквиумів, консультацій протягом навчальних занять. Виходячи з цього визначення самостійної роботи, науковець вважає, що перспективною формою розвитку самостійності майбутніх фахівців є організація творчої самостійної роботи на аудиторних заняттях.

Стосовно самостійності у набутті знань, А. Алексюк наголошує, що у даному випадку вона передбачає оволодіння складними вміннями і навичками щодо змісту та мети роботи, здатністю організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до питань, які вирішуються, пізнавальну і розумову активність й самостійність, здатність до творчості. Логічно було б сказати і про роль особистісно-орієнтованого підходу у формуванні у студентів самостійності. Особистісно-орієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність. Це визнання учня (слухача) головною фігурою всього освітнього процесу. Визначаючи мету і психолого-педагогічні проблеми сільської школи. завдання особистісно орієнтованого навчання, зазначимо, що це процес психолого-педагогічної допомоги людині в становленні її «суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні» [4, с. 38].

Мета і завдання особисто-орієнтованої освіти полягає в реалізації різних інноваційних технологій, які припускають самостійну освітню діяльність студентів, а також організацію й оцінку навчання студентами; застосування отриманих ними різнорівневих завдань із можливістю вибору в процесі навчання, з погляду творчого підходу із застосуванням особистісно значимих способів їх виконання.

В умовах кредитно-модульної системи підготовка майбутнього педагога до здійснення особистісно-орієнтованого навчання передбачає: організацію пошукових досліджень у галузі розробки та впровадження

новітніх методик, особистісно-орієнтованих навчальних технологій; проведення комплексного дослідження з проблеми особистісно-орієнтованого навчання учнівської молоді в процесі активної педагогічної практики; створення та наукове обґрунтування студентами власних цільових творчих програм особистісно-орієнтованого навчання

Велике значення для формування самостійності у студентів мистецьких спрямувань відіграє і компетентнісний підхід. Перевага компетентнісного підходу полягає у тому, що він дає змогу оцінити як знанняву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Запровадження компетентнісного підходу у вищому навчальному закладі потребує значних зусиль професорсько-викладацького складу з визначення кола компетенцій, які мають бути сформовані у майбутнього фахівця, виокремлення їх змісту та критеріїв, які б дали змогу визначати рівень сформованості компетенцій.

Більшість учених (Л. Арістова, Ю. Бабанський, Є. Голант, М. Данилов, Н. Половникова, О. Савченко, Т. Шамова та ін.) зазначають, що пізнавальна самостійність особистості виявляється у потребі й умінні учня самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, задачу і знайти підхід до їх розв'язання. Основу її становлять інтелектуальні здібності, самостійність мислення, організованість, цілеспрямованість, самоконтроль, здатність учня до рефлексії та корекції діяльності. Зауважуємо, що процес формування самостійності не буде повноцінним, якщо не здійснювати регулярний контроль діяльності та не знайомити студентів з прийомами розвитку самоконтролю, рефлексії та самооцінки діяльності.

У структурі навчального навантаження студента за Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS) самостійна робота розглядається як один із основних компонентів навчальної діяльності і повинна займати значну частину його навчального навантаження. В аспекті підготовки вчителя музики, який має оволодіти необхідними навичками навчання і виховання, бути водночас музикантом-професіоналом і мистецтвознавцем, лектором і педагогом-вихователем, для найповнішого розкриття його здібностей і професійних якостей важливого значення набувають проблеми організації самостійної роботи. В останні роки посилилась увага викладачів вищої школи до організації самостійної роботи студентів, що значною мірою визначає якість професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Під час самостійної роботи спеціально організований і керований процес навчання спрямовується на формування пізнавальних інтересів студентів, розвиток їхніх творчих здібностей на основі оволодіння системою фахових знань, умінь і практичних навичок. При цьому рівень самостійності, здатність студентів до самостійної роботи розглядаються

науковцями як один з основних критеріїв якості вищої освіти. Розвиток самостійності студентів вимагає постійного вдосконалення методів і підходів до організації навчання. Навчити студента самостійно оволодівати знаннями – одне з головних завдань дидактики вищої школи.

Самостійна робота студентів факультетів мистецтв передбачає оволодіння певними знаннями та навичками з метою творчого вирішення музично-педагогічних завдань, а також включає в себе потребу в безперервному професійному вдосконаленні. Вироблення свідомого ставлення студентів до музичного мистецтва, розширення їх світогляду, розвиток художньої індивідуальності, вдосконалення слухової уваги та самоконтролю – все це виховується у процесі самостійної роботи майбутніх учителів музики.

Формування самостійності – одне з головних завдань в процесі музичного навчання. Відповідно, аналіз умов такого формування – одне з завдань педагогічної науки. Вчитель повинен активно формувати у студента самостійність в навчанні як властивість діяльності і як рису особистості. Виховання у студентів навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом, науковою і навчально-методичною літературою належить до першочергових завдань вищої школи. Адже разом із цим вони виховуватимуть у собі організованість, системність, діловитість, зосередженість, без чого не обійтися їм і в майбутній професійній діяльності.

Важливою проблемою розвитку самостійності є визначення шляхів, які б спонукали студентів музикантів до самостійної роботи, озброювали навичками музичної самоосвіти та естетичного самовиховання, прищеплювали смак до самостійного набуття професійних знань. Викладацькі умовляння – роз'яснювання в роботі з сучасним студентством мало дієві. Необхідно знаходити інші методи заохочення, що вимагали б від студентів систематичної роботи за інструментом, самостійного удосконалення диригентських умінь, усвідомленого ставлення до проблем вокального мистецтва. Студент має бути повністю переконаний в тому, що його самостійна робота – це основний шлях до успіху, досягнення його мети, до самоствердження як особистості, професіонала, майстра своєї справи. Активізація музичного навчання неможлива без добре організованої самостійної роботи, яка розширює, закріплює та удосконалює знання, уміння й навички, отримані в класі постановки голосу, диригування, основного музичного інструменту, готує студентів до підвищення професійної майстерності [5, С. 87].

Основну мету самостійної роботи ми вбачаємо у спонуканні студентів до самостійного опрацювання музичного матеріалу, поширенні та поглибленні знань, які були отримані на практичних заняттях, розвитку вмінь та навичок працювати самостійно, творчо. Як показує досвід, не всі

студенти готові можуть самостійно працювати. Потрапляючи у нові умови навчання, багато з них мають складнощі у виборі прийомів самостійної роботи, не вміють розподілити свій час.

Коли ми говоримо про творчу самостійність, ми говоримо не про абсолютне невтручання викладача в діяльність студента, а про переключення уваги з об'єкта (музичного твору) на суб'єкт (особистість студента). Щоб якісно виконати самостійну роботу, студент повинен знати основні її етапи. Робота над музичним твором являє собою поетапні дії. У музичній педагогіці аналізу роботи над музичними творами присвячений ряд монографій (Г. Коган «Робота піаніста», Н. Любомудрова «Методика навчання гри на фортепіано», Є. Ліберман «Творча робота піаніста з авторським текстом» та ін.). Базою для виконання аналізу музичного твору повинні стати знання, уміння і навички, набуті в процесі занять з теорії музики, сольфеджіо, хорового класу, диригування, історії музики, аналізу музичних творів, методики музичного виховання тощо. Музичний аналіз створює передумови для правильного розуміння естетичного кредо й світоглядних позицій композитора, застосування у процесі музичного пізнання історично-теоретичних знань, зіставлення різних творчих стилів і в такий спосіб може привести до важливих висновків щодо об'єктивності інтонаційно-образного змісту музики.

У **висновках** доцільно зазначити, що самостійна робота майбутніх учителів музики є однією з головних умов оволодіння професійними навичками. Ефективність самостійної роботи студентів залежить від змісту та складності її завдань, керівництва з боку викладача, засобів та прийомів навчальної діяльності тощо. Формування навичок самостійної роботи студентів в процесі музичної діяльності разом з іншими фаховими чинниками забезпечують якісну професійну підготовку студентів. Ми дійшли висновку, що самостійна робота не тільки сприяє формуванню професійної компетентності, але і забезпечує процес розвитку методологічної зрілості, навичок самоорганізації та самоконтролю впродовж освітньої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис... канд. пед. наук ; 13.00.04 / Н. І. Бойко. – К. : 2008. – 27 с.
2. Бірта Г. О. Методологія і організація наукових досліджень / О. Г. Бірта. – К. : Центр навчальної літератури, 2014. – 142 с.
3. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М.: Гос. уч.-пед. издательство министерства просвещения, 1961. – 239 с.
4. Пехота О. М. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.

5. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / За ред. В. Г. Бутенка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.
6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – С. 22 – 34.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2016.

Дубовой З.

*аспирант кафедри педагогіки и методики технологического обучения
Криворожского государственного педагогического университета*

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТОВ ИСКУССТВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

В статье определена сущность и основные компоненты самостоятельной работы студентов, проанализированы различные подходы к трактовке данного вида деятельности, выделены разновидности самостоятельной деятельности студентов институтов искусств в процессе обучения. Результатом самостоятельной работы является повышение уровня знаний студентов, улучшение их профессиональной подготовки, умения самостоятельно мыслить и принимать решения. В каждом виде самостоятельной работы выделено поисковое задание как ее составляющий компонент. Главной мотивацией самостоятельной работы студента должна быть поисковая деятельность.

Ключевые слова: *студенты институтов искусств, сущность, содержание, самостоятельность, самостоятельная работа.*

Dubovyi Zakhar

Post-graduate of the Krivoy Rog State Pedagogical University

NATURE AND CONTENTS OF INDEPENDENCE OF STUDENTS ART INSTITUTE OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

In the article the essence and main components of students' independent work, analyzes various approaches to the treatment of this type of work, self-selected variety of students in the learning process. The result of independent work is to increase students' knowledge, improve their training, the ability to think independently and make decisions. Each type of independent work to be exploratory task. The main motivation of students to be searching activity.

Studying literature on the subject the author concludes that the issue was considered in the works of foreign and domestic teachers of different times. Ya. Komenskyi, Zh. Russo, Y. Pestalotsti, O. Radyshchev, A. Disterveh, V. Odoievskyi, O. Hertsen, K. Ushynskyi, S. Shatskyi, S. Arkhanhelskyi, V. Zahviazynskyi, S. Zinoviev, I. Kobylitskyi considered granting independence

to students seen as a prerequisite for successful formation of the future expert as one of the basic principles of didactics and independent work of students - as the main way of this principle.

In pedagogical dictionary Ukrainian independent academic work is treated as different types of individual and collective learning activities Students are engaged in training exercises at home or on the instructions of the teacher, under his leadership, but without his direct involvement.

Modern scholars of high school issues differently interpret the essence of independent work of students in many ways determine it.

Independent work is seen, on the one hand, as a kind of stimulating activity, independence, cognitive interest, and as a basis for self-education push for further training. On the other hand it is characterized as a system of educational measures or conditions for self-management activities of students and foreign approaches widely used concept close to the "independent learning activities".

Independent work of students is a complex multidimensional pedagogical phenomenon, which includes a system of interconnected structural and functional components that form a coherent unity subordinate objective of training, education and development in terms of its management and indirect government.

Of great importance to create autonomy in students artistic tendencies plays competence approach. The advantage of competency approach is that it allows to assess both the component Knowledge and professional personality changes that occurred during training in higher education.

The structure of student workload for the European Credit Transfer System (ECTS) independent work is regarded as one of the key components of educational activity and should occupy a significant part of its workload. With regard to the preparation of a music teacher who has to master the necessary skills training and education to be both a professional musician and art critic, lecturer and teacher-tutor to the fullest disclosure of his abilities and professional skills become important problems of independent work.

Keywords: *students of institutions of arts, nature, content, independence, independent work.*

REFERENCES

1. Boiko N. I. Organization of independent work of students in higher education in terms of information and communication technologies : avtoref. dys... kand. ped. nauk ; 13.00.04 / N. I. Boiko. – K. : 2008. – 27 p.
2. Birta H. O. Methodology and organization of scientific research / O. H. Birta. – K. : Tsentr navchalnoi literatury, 2014. – 142 p.
3. Esipov B. P. Independent work of students in the classroom / B. P. Esipov. – M.: Gos. uch.-ped. izdatel'stvo ministerstva prosveshhenija, 1961. – 239 p.

4. Piekhota O. M. Educational Technology: Textbook / O. Piekhota, A. Kiktenko, O. Liubarska. – K. : A.S.K., 2002. – 255 p.
5. Padalka H. M. Music Pedagogy: lectures on topical issues of teaching musical subjects in the system of teacher education / Za red. V. H. Butenka. – Kherson: KhDPI, 1995. – 104 p.
6. Pidkastyj P. I. Independent activities of students. Didactic analysis of the process and the structure of the play and creativity / P. I. Pidkastyj. – M.: Pedagogika, 1972. – P. 22 – 34.

УДК 378.14 +004.023

Погорєлова Л.

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

**ВИКОРИСТАННЯ СПЕЦИФІЧНИХ ПРИЙОМІВ ТА
ЕВРИСТИЧНИХ ПРИПИСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ «ТЕХНОЛОГІЇ
ВИРОБНИЦТВА ПРОДУКЦІЇ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА»**

У статті розглянуто використання специфічних прийомів, таких як «підведення під поняття» та «виведення наслідків» під час вивчення ТВПРГ. Проаналізована теорія евристичних приписів. Визначено 4 групи приписів: операційні, організаційні, технічні, співпраці.

Показано їх використання у формі запитань, вказівок-порад для активного формування загальної стратегії найбільш раціонального пошуку вирішення певного класу навчальних проблем, навчально-дослідних завдань.

Ключові слова: *«підведення під поняття», «виведення наслідків, евристичні приписи, евристичні поради, вказівки, правило-орієнтир, експериментування.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В контексті поставленої проблеми – використання різноманітних евристик майбутніми інженерами-педагогами під час вивчення *Технології виробництва продукції ресторанного господарства*. Реалізація евристик у навчальному процесі вищої школи пропонує відмову від системи «готових» знань, умінь і навичок та базується на ефективному залученні студентів до пошукової навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на самостійне оволодіння знаннями та досвідом творчої діяльності. Ці цільові установки відповідають найважливішій освітній задачі суспільства – сформувати у майбутнього фахівця інженерної галузі готовність до постійної самоосвіти протягом всього життя, здатність жити та працювати в інформаційному суспільстві; забезпечити розвиток рефлексивних вмінь, творчих здатностей.

© Погорєлова Л., 2016

Аналіз основних досліджень і публікацій. Використання специфічних прийомів та евристичних приписів студентами під час розв'язування завдань технічної дисципліни у наступному має забезпечити здатність майбутнього фахівця інженерної галузі ефективно організувати свою розумову діяльність для розв'язування професійних завдань під час висування гіпотез, будування проектів і стратегій їх впровадження.

Для підтвердження необхідності використання евристичних прийомів та приписів під час методичної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, на важливості якої наголошували В. Андрєєв [1], А. Мелецинек [2], А. Хуторський [4], покажемо, що реалізація її умов під час професійної підготовки вимагає формування своїх професійних дій, які відповідають евристичним умінням.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – обґрунтувати доцільність використання специфічних прийомів і спеціальних евристик із метою формування евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі їхнього опанування ТВПРГ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використовуючи класифікацію евристик О. Скафи [3], ми дотримуємось думки, що під час опанування студентами виробництва харчової продукції, традиційних та перспективних технологій комплексної переробки сировини та її вдосконалення велику роль відіграють як загальні, так і специфічні евристичні прийоми.

Під час навчання ТВПРГ уможлиблюється забезпечення «відкриття» нових понять через використання специфічних прийомів, таких як «*підведення під поняття*» та «*виведення наслідків*». Ці прийоми можуть стати основною ланкою у розвитку мисленневих процесів студентів, як під час розв'язування технологічних завдань, так і в процесі формування понять, пошуку розв'язання різноманітних виробничих ситуацій.

«*Підведення під поняття*» – розумова дія співвіднесення будь-якого об'єкту з поняттям, яке передбачає наявність у цього об'єкта ознак даного поняття. Для роботи прийому в процесі формування понять студентам може бути запропонована система завдань на: аналіз визначення та виокремлення в ньому всіх ознак поняття; встановлення логічних зв'язків між отриманими ознаками типу «і» та «або»; перевірку послідовного виконання для об'єкту всіх ознак, якщо всі зв'язки типу «і»; перевірку виконання для об'єкту хоча б однієї з ознак, якщо між деякими ознаками встановлений зв'язок типу «або».

Правило-орієнтир застосування прийому «*підведення під поняття*», якщо визначення поняття конструктивне або генетичне, містить таку послідовність операцій: пригадування (повторення, знаходження) визначення поняття, яке вже було колись побудовано → зіставлення етапів

побудови, що пропонуються у визначенні поняття, з уявними етапами побудови об'єкту з метою виокремлення істотних ознак → перевірка наявності всіх цих ознак у об'єкті → формулювання висновку про належність цього об'єкту до поняття.

Під час підбору викладачем питань на формування прийому «*підведення під поняття*», як для колективного, так й для самостійного розв'язування, перевагу слід надавати завданням на дослідження, встановлення закономірностей, а також завданням, які потребують не стільки знань теорії, скільки нешаблонного, оригінального, евристичного мислення. Це можуть бути евристичні завдання такого типу: яка причина виникнення об'єкту, що розглядається? Поясніть походження об'єкту, що розглядається. Який склад цього об'єкту? Які фізико-хімічні процеси відбуваються під час виготовлення даного об'єкту? Чому цей об'єкт такий, а не інший? Поясніть утворення назви цього об'єкту. Порівняйте назву з різних поглядів та отримати спільний результат.

Застосування прийому «*підведення під поняття*» створює умови для формування евристичної діяльності студентів та є основою залучення прийому «*виведення наслідків*». Для ознайомлення майбутніх фахівців з цим прийомом та фактичного опанування ним ми застосовуємо завдання на: формулювання якомога більшої кількості наслідків із даних про об'єкт; перетворення об'єкту так, щоб отримати ще якісь наслідки; встановлення зв'язків між двома об'єктами.

Операційний склад правила-орієнтиру для застосування прийому «*виведення наслідків*» наступний: визначте мету дії → виокремте частини об'єкти, що аналізуються, та розгляньте перехід від одного з них або декількох до нової системи зв'язків та відношень → встановіть нові властивості початкового об'єкту → співставте кожне з отриманих наслідків об'єкту з пошуком початкового результату → сформулюйте висновки.

Покажемо на прикладі складання структурно-наслідкової схеми фізико-хімічних змін, що відбуваються під час приготування заправних супів, використання прийому «*виведення наслідків*».

Прослідкуємо за ходом розв'язання завдання, яке доцільно розглядати після вивчення теми «Заправні супи» з отриманням, як можна більше, наслідків з набору даних.

Необхідно сформулювати декілька груп по 3-5 студентів та експертну групу, яка буде оцінювати та відбирати найкращі ідеї. При цьому для реалізації завдання пропонується прийом «*мисли на моделі*».

Можна організувати маніпулювання з моделями (заправними супами), які залежно від продуктів, складових гарніру, розділяють на дві

групи: супи з овочевим гарніром (борщі, розсольники, солянки, щі, картопляні, із суміші овочів) і супи з гарніром із круп, бобових.

Викладач проводить розминку – швидкий пошук відповідей на питання і завдання тренувального характеру, розділяючи на частини об'єкт «заправний суп»: рідка основа – бульйон, щільна частина – гарнір супу (пасеровані овочі, пасероване борошно та інші складові). Для цього можуть застосовуватись питання і завдання наступного типу: яке значення перших страв у харчуванні людини?, з яких операцій складається технологічний процес приготування заправних супів?, що це за піна, яка утворюється під час варіння бульйонів?, як ви вважаєте, чому всі продукти закладають у киплячу рідину?, який вплив кислих продуктів на розм'якшення картоплі?, для чого пасерують цибулю, коренеплоди та томат?, чому квашену капусту тушкують окремо?, чому під час тушкування буряку оцет додавати краще у кінці приготування?, для чого супи заправляють борошняною пасеровкою?, чому спеції додають у кінці приготування перших страв?, як ви вважаєте, чим обумовлені смак, аромат та забарвлення супів?, обґрунтуйте умови і терміни зберігання супів.

Починається «штурм» поставленої проблеми по складанню структурно-наслідкової схеми фізико-хімічних змін, що відбуваються під час приготування заправних супів.

Майбутнім фахівцям необхідно розглянути переходи від однієї технологічної операції до іншої під час технологічного процесу приготування заправних супів. Для цього пригадуються всі перетворення, які відбулися. Генеруються ідеї за сигналом викладача. Кожний вимовляє свої ідеї вголос. Неможна піддавати критиці запропоновані ідеї, їх можна тільки доповнювати та комбінувати. До кожної групи прикріплюється експерт, який фіксує всі ідеї. Це відбувається протягом 10 – 15 хвилин, упродовж яких студентам необхідно застосувати евристичні прийоми «модифікація» (змінювання, перетворювання з появою нових властивостей), «виділення підзадач», «конкретизація», «розглядання декількох етапів завдання», «виявлення зв'язків між ними», «перевіряння результатів» (за характером змін) тощо. У процесі застосування евристичних прийомів будується схема-модель, що допомагає студентам отримати ряд наслідків: важливо дотримуватись не тільки правил варіння рідкої основи – бульйонів, а й враховувати їх сполучуваності із гарнірами; необхідно враховувати форми нарізування всіх складових частин щільної частини – гарніру, щоб окремі компоненти добре поєднувалися між собою; краще пасерувати порізно складові частини гарніру; продукти гарніру, які пройшли первинну і теплову обробку, необхідно закладати в бульйон у такій послідовності, щоб вони всі досягли кулінарної готовності одночасно; необхідно строго дотримуватися термінів варіння продуктів.

У результаті групи студентів отримують правило-орієнтир, складники якого оцінюють та відбирають групи експертів.

Отже, для того щоб скласти структурно-наслідкову схему фізико-хімічних змін, що відбуваються у процесі приготування заправних супів необхідно з'ясувати зміни, які відбуваються під час: приготування рідкої основи; підготовки гарніру; проварювання гарніру в бульйоні; заправлення супу.

Покажемо, що не тільки евристичні прийоми загального та специфічного типу є основою формування евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів. Під час навчання ТВПРГ майбутніх інженерів-педагогів мають використовуватись *спеціальні евристики* чи евристичні приписи.

Теорія евристичних приписів розроблена В. Андрєєвим [1, с. 97], який запропонував поєднувати евристики як окремі прийоми у евристичні приписи, що з'ясовують: «як висувати і перевіряти гіпотезу», «як складати план проведення експерименту», «як оформляти результати експерименту», «як здійснювати взаємоконтроль і обговорювати результати виконання завдань». Приписи вчений розділив на 4 групи (операційні, організаційні, технічні, співпраці) та показав [1, с. 101-102], що їх використання у формі запитань, вказівок-порад «не детермінує повністю дій студента, але активно формує у нього загальну стратегію найбільш раціонального пошуку вирішення певного класу навчальних проблем, навчально-дослідних завдань».

Розглянемо застосування деяких вказівок-порад, як-от експериментуй, виділяй підзадачі, переформулюй завдання, представляй умову графічно, оцінюй тощо, під час навчання ТВПРГ майбутніх інженерів-педагогів. Обираючи поради, ми враховували, що з деякими із них студенти зустрічаються в повсякденному житті.

Експериментування – характерна риса інженерної діяльності. Значна кількість лабораторних робіт із ТВПРГ передбачає проведення дослідження, під час якого студенти мають справу із вимірюванням значень параметрів під час різної теплової обробки (ТО), різних температурних режимах, термінах приготування страв або кулінарних виробів. Використання поради *експериментуй* під час лабораторної роботи забезпечує спостереження майбутніми фахівцями за змінами, які можуть відбуватися з об'єктом до ТО, під час ТО та після неї.

Перед кожною лабораторною роботою студенти заздалегідь знайомляться з технологією приготування страв, складають сировинну відомість. Таке виконання дослідницької діяльності пов'язане з її плануванням, що уможливується через використання поради *виділяй підзадачі*. Виокремлення підзадач студентом відбувається під час

проведення бракеражу приготовлених страв та вимагає надання порад *оціннюй, перевіряй результат* (за консистенцією, кольором, смаком, запахом тощо). Причому оцінка отриманого результату вимагає врахування різних показників. Так спочатку встановлюють відповідність зовнішнього виду та кольору пропонованим вимогам. При цьому звертають увагу на правильність оформлення страви, форму нарізки продуктів, стан поверхні порційних шматків (м'яса, птиці, риби). Забарвлення, не властиве виробу є, як правило, наслідком порушень режиму обробки, з яким також можна експериментувати, а результати експерименту оформляти, наприклад, графічно.

Складання алгоритмів, таблиць, побудова схем, графіків є невід'ємною складовою інтерпретації одержаних результатів під час технологічного процесу приготування кулінарних страв та виробів. Наприклад, для визначення змін вмісту води у м'ясі та рибі у процесі нагрівання можна запропонувати студентам *побудуй графічну залежність*: втрати маси під час теплової обробки від температури; впливу температури та тривалості нагріву на денатурацію міоглобіну яловичини. Відповідні графічні залежності сприяють обґрунтуванню кожного етапу, кожної стадії технологічного процесу, для яких, зазвичай, необхідно скласти: алгоритм приготування будь-якої страви або виробу; структурно-наслідкову схему фізико-хімічних змін, що відбуваються під час приготування будь-якої страви чи виробу.

Для виконання таких завдань студенти отримують пораду *переформулюй завдання*, застосовуючи знання з хімії, органічної хімії, фізичної та колоїдної хімії, фізики тощо. Покажемо це на прикладі розв'язування завдання на доведення впливу вмісту поліфенолів на ступінь потемніння овочів (картоплі) під час теплової обробки.

Студент, проводячи аналіз ситуації, створює алгоритм змін у процесі на основі знань з хімії: картопля → речовини фенольного характеру /тирозин – α -оксіфенілаланін/ → діоксіфенілаланін → хінон → меланіни.

Після обґрунтування отриманого алгоритму студенти разом із викладачем роблять висновок: ферментативне окислення поліфенолів, яке відбувається звичайно у сирих овочах та плодах, може, у тому чи іншому ступені, продовжуватися і під час теплової обробки. Первинні продукти ферментативного окислення, які утворюються при цьому, у особливості типу хінонів, можуть реагувати з цукрами, прискорюючи їх дегідратацію та утворення вихідних фурфуролу. Фурфурол, легко вступає у реакції полімеризації та конденсації з утворенням темнозбарвлених сполук.

Формулювання висновку студентом вказує на результативність навчання, що організовується із залученням евристичних приписів.

Висновки. Таким чином, описуючи специфічні евристичні прийоми, ми обґрунтували доцільність їх використання з метою формування евристичної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі їхнього опанування ТВПРГ. Забезпечення використання у системі евристичних прийомів та приписів під час вивчення ТВПРГ вимагає пошуку відповідних методів, форм і засобів навчання, отже, розробки методичної системи, впровадження якої у навчальний процес майбутніх інженерів-педагогів вимагає аналізу її психолого-педагогічних основ і дидактичних передумов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Методическое пособие / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Мелецинек А. Инженерная педагогика / А. Мелецинек. – М. : МАДИ (ГТУ), 1998. – 185 с.
3. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография / Е. И. Скафа. – Донецк : Из-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
4. Хуторской А. В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика / А. В. Хуторской. – М. : Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

Стаття надійшла до редакції 20.05.2016.

Погорелова Л.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ И ЭВРИСТИЧЕСКИХ ПРЕДПИСАНИЙ ВО ВРЕМЯ ИЗУЧЕНИЯ «ТЕХНОЛОГИИ ПРОИЗВОДСТВА ПРОДУКЦИИ РЕСТОРАННОГО ХОЗЯЙСТВА»

В статье рассмотрено использование специфических приемов, таких как «подведение под понятие» и «выведение следствий» во время изучения ТВПРГ. Проанализирована теория эвристических предписаний. Определено 4 группы предписаний: операционные, организационные, технические и сотрудничества. Показано их использование в форме вопросов, указаний-советов для активного формирования общей стратегии наиболее рационального поиска решения определенного класса учебных проблем, учебно-исследовательских задач.

Ключевые слова: «подведение под понятие», «выведение следствий», эвристические предписания, эвристические советы, указания, правило-ориентир, экспериментирование.

Pogorelova L.

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

**THE USE OF SPECIFIC TECHNIQUES AND HEURISTIC
PRESCRIPTIONS DURING THE STUDY "TECHNOLOGY OF
PRODUCTION OF OUTPUT IN PUBLIC CATERING"**

The article deals with the use of specific techniques, such as "summing under the concept" and "elimination of consequences" during the study ТРОРС. It was analyzed the theory of heuristic prescriptions. It was defined 4 groups of prescriptions: operational, organizational, technical and for cooperation. It was shown their use in the form of questions, instructions, tips for the active formation of the overall strategy of the most rational search for solutions of a certain class of educational problems, educational and research tasks.

Key words: *"summing under the concept", "elimination of consequences", heuristic prescriptions, heuristic advice, guidance, rule-landmark, experimentation.*

УДК 378.011: 78

Сунь Лінян

аспірант НПУ імені М. П. Драгоманова

**РІВНЕВИЙ АНАЛІЗ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОГО
НАВЧАННЯ**

У статті здійснена спроба зробити рівневий аналіз самовдосконалення студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у процесі диригентсько-хорового навчання. Самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорового навчання розглянуто автором як процес опанування основами співацького мистецтва, що передбачає стимулювання інтересу студентів до вокально-хорових занять, відпрацювання методів і прийомів співацької роботи. Згідно розробленої компонентної структури сформованості самовдосконалення та відповідної низки критеріїв та їх показників для процесу поетапного формування обраного феномена встановлено чотири рівні ефективності досягнення поставленої мети, на кожному з яких майбутні вчителі музики розкрили певний ступінь сформованості власних практичних надбань, а саме: високого, середнього, низького, незадовільного. Автором свідомо визначено чотири рівня, оскільки процес самовдосконалення – складна категорія, яка формується з безпосереднім

© Сунь Лінян, 2016

урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента, тому для ранжування досягнень майбутніх учителів музики необхідно мати деталізацію їх характерних особливостей.

Ключові слова: *майбутні вчителі музики, рівні, аналіз, самовдосконалення, диригентсько-хорові дисципліни.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасні умови розвитку суспільства висувують завдання цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів, адже навчання у вищому навчальному закладі мистецької освіти є важливим періодом для особистісного розвитку студентів, оскільки у цей період у них формуються активні життєві позиції. У процесі навчання майбутні фахівці мають можливість розширити уявлення про себе й майбутню професію, розпочати етап професійного самоздійснення, здобути необхідні для продуктивної діяльності знання, вміння й навички [1, С. 59].

Аналіз основних досліджень і публікацій свідчить про те, що дослідження проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики мають досить ґрунтовну теоретико-методичну базу, особливо це стосується робіт з фахового навчання студентів (Л. Арчажникова, Л. Гаврілова, О. Єременко, Л. Коваль, В. Лабунець, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, В. Шульгіна, Д. Юник та ін.); на узагальненні досліджень вокально-хорової діяльності студентів у сфері мистецької освіти (В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, В. Ємельянов, А. Козир, К. Матвєєва, О. Рудницька, Т. Смирнова, Л. Хлебнікова та ін.).

Формування цілей статті (постановка завдання) полягає в розгляді рівнів самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання, що включає опанування основами співацького мистецтва, які передбачають стимулювання інтересу студентів до диригентсько-хорових занять, відпрацювання методів і прийомів співацької роботи, тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення рівнів самовдосконалення майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання нами було розроблено серію творчих завдань, у ході виконання яких студенти мали проявити здатність до критичного оцінювання власної педагогічної діяльності. Цими завданнями ми ставили на меті з'ясувати, чи зможуть майбутні вчителі музики вибрати методи для вирішення нагальних завдань, оскільки від них вимагалось показати власний підхід до розучування музичного твору з учнями, при цьому було необхідно проявити свій погляд у намірі виконати незнайому нескладну мелодію української пісні («Тече річка невеличка»), яка має коротку, часто

повторювану мелодію й нескладну гармонію та спробувати підібрати акомпанемент, що є складним завданням для студентів перших курсів (без достатньої фахової підготовки).

Підводячи підсумки виконання цього завдання, можемо констатувати, що лише 4 % респондентів, змогли зробити власний музичний проект та упоратись із цим завданням, підібрати акомпанемент для цієї пісні, тим самим проявити комплексну більшість необхідних характеристик вищого рівня сформованості самовдосконалення. Також лише невелика група студентів виконала запропоноване завдання, намагаючись творчо підійти до винайдення декількох засобів музичної виразності (урізноманітнюючи динаміку, агогіку, точно відтворивши мелодію незнайомої пісні тощо), 20 % від загальної кількості респондентів. Переважна більшість (68 % осіб) виконали завдання спрощено, не проявили творчі методи у підборі засобів музичної виразності (щодо агогіки, мелодичних підголосків тощо), а 8 % майбутніх учителів взагалі не стали виконувати це завдання.

Згідно розробленої нами компонентної структури сформованості самовдосконалення студентів та відповідної низки критеріїв та показників для процесу поетапного формування обраного феномена встановлено чотири рівні ефективності досягнення поставленої мети, на кожному з яких майбутні вчителі музики розкрили певний ступінь сформованості власних практичних надбань. Ми свідомо визначили у своїй моделі чотири рівня, оскільки процес самовдосконалення – складна категорія, яка формується з безпосереднім урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента, тому для ранжування досягнень студентів необхідно мати детальніший розбіг характерних особливостей рефлексивних дій кожного.

Викладений зміст порівневих досягнень майбутніх учителів музики стосовно формування в них самовдосконалення у диригентсько-хоровій діяльності застосовувався у подальшому експериментальному дослідженні для різних його етапів в однаковій мірі для отримання вірогідних даних щодо подальшого проведення експерименту та перевірки його ефективності засобами математичної статистики [2, С. 255]. Оцінювання проводилось за 5-ти бальною шкалою за кожне завдання. За сумою балів визначались кінцеві позиції рейтингу за кожним компонентом та в їх сукупності для рівневого розподілу учасників експерименту. Для організації навчання майбутніх вчителів музики змісту хорової музики, попереднього ознайомлення з нею, подальшого вивчення на заняттях з дисциплін диригентсько-хорового циклу та перевірки здобутків досліджуваних було запропоновано низку хорових творів композиторів різних епох та стилів, серед них: Дж. Каччіні «Мелодія», М. Кармінський,

сл. М. Цветаєвої «Благодарение Господу», А. Білаш, сл. В. Федорова «Калина во ржи», укр. н. п. «Сховалось сонце за горою», В. Берковський та С. Нікітін «Под музику Вивальди» та ін. Ці твори обрані з такою логікою: в них розкриті характеристики різних музичних стилістичних спрямувань та різні рівні складності для опанування студентами.

Високого рівня сформованості самовдосконалення досягли студенти, які по всіх указаних чотирьох компонентах в сумі отримали високий оцінний бал (5 – 4 бали за кожний) та продемонстрували такі досягнення: вияв постійного бажання до творчих видів діяльності в хоровому колективі; постійна схильність до ініціативних музичних дій; прояв стабільного інтересу до оволодіння прийомами евристичної діяльності; прояв стабільного інтересу до розв'язання інтеграційно-творчих завдань у різних видах диригентсько-хорової підготовки. На цьому рівні майбутні вчителі музики активно із зацікавленням здобувають інформацію, відшукуючи самостійно нотний матеріал у мистецьких бібліотеках, мережі Інтернет, ініціюють власні пропозиції щодо виконання хорових творів, пропонують різні інтеграційні елементи (відео, презентації, елементи хореографії, театралізація), надаючи різні варіанти їх співставлення. Без активної допомоги викладачів демонструють уміння адаптуватись у нових умовах виконання, самостійно справляються зі хвилюванням перед та під час концертного або академічного виступу та уміють адаптувати власний виконавський досвід до нових художніх орієнтирів. Надають вірну характеристику музичним творам різних стилістичних спрямувань. На протязі навчання в університеті навчились виконувати твори різних авторів, епох стилів.

Середнього рівня сформованості самовдосконалення досягли ті студенти, які в сумі мали високі та середні оцінки (4 – 3 бали за кожний) якнайменш по трьох компонентах та проявили такі досягнення: під керівництвом викладача та іноді самостійно вирішують, яку хорову музику виконувати на заняттях з хорового диригування; знають деякі з популярних хорових творів та декількох хормейстерів; демонструють яскраву художньо-емоційну реакцію на звучання хорових творів; у пропонованій хоровій музиці частково пропонують власну інтерпретацію у обговоренні з викладачем, яка співпадає з образно-емоційним змістом або зафіксованою у назві програми твору, запропонованого для опанування. Здобувають необхідну теоретичну та методичну інформацію, відшукуючи нотний матеріал в бібліотеці, мережі Інтернет, ініціюють окремі власні виконавські пропозиції та елементи власної інтерпретації (вибірково – динаміка, агогіка), пропонуючи різні варіанти їх співставлення. Намагаються без допомоги викладачів демонструвати уміння працювати з хоровим твором, самостійно справляються з хвилюванням під час

концертного виступу та уміють адаптувати власний виконавський досвід до нових стильових (художніх) орієнтирів. Надають вірну характеристику хоровим творам різних епох.

Низького рівня сформованості самовдосконалення досягли ті студенти, які в сумі мали середні та низькі оцінки (3 – 2 бали за кожний) якнайменш по двох компонентах та проявили такі здобутки: під керівництвом викладача вирішують, яку хорову музику виконувати на заняттях з хорового диригування; знають один-два з числа популярних хорових творів, демонструють ідентичну з викладачем реакцію на звучання хорових творів; у хоровій музиці пропонують деякі елементи власного емоційного відгуку у обговоренні з викладачем, яка співпадає з образно-емоційним змістом або зафіксованою у назві програми. Користуючись допомогою викладача знаходять музичну інформацію у бібліотеці, мережі Інтернет, несміливо ініціюють окремі інтерпретаційні пропозиції (іноді за пропозицією однокурсників), рідко пропонують елементи інтерпретації, без варіантів їх співставлення. За допомогою викладачів намагаються адаптуватись та справлятися з хвилюванням перед та під час академічного виступу, у нових умовах навчання, намагаються пристосувати виконавський досвід до нових творчих завдань. Відшуковують у діалозі з викладачем характеристику хоровим творам різних епох.

Незадовільний рівень сформованості самовдосконалення виявили ті студенти, які в сумі мали низькі оцінки (2 – 1 бал за кожне) якнайменш по одному компоненту та проявили такі уміння: під безпосереднім впливом викладача вирішують, яку хорову музику вивчати на заняттях з хорового диригування; не знають популярних хорових творів; відповідно реагують на звучання невідомих творів; на заняттях з хорового диригування обговорюють з педагогом елементи можливого емоційного відгуку, відповідного образно-емоційному змісту твору або зафіксованого у назві. Разом з викладачем за необхідності знаходять теоретичну інформацію у бібліотеці, мережі Інтернет, не ініціюють інтерпретаційні пропозиції, а виконують завдання викладача, повторюючи інтерпретаційні задумки та завдання педагога, без варіантів їх співставлення. Без допомоги викладачів вони майже не справляються із необхідністю адаптуватись під час академічного виступу, слабо піддаються зняттю хвилювання у нових умовах навчання, мають незначний попередній виконавський досвід. У діалозі з викладачем знаходять характеристику основним образам різних музичних творів різних епох.

У **висновках** доцільно зазначити, що результати підрахунку позитивних та негативних проявів респондентів на діагностичному етапі, за результатами ранжування ми розподілили їх умовно за рівнями сформованості самовдосконалення в процесі вивчення диригентсько-

хорових дисциплін таким чином. На вищому рівні опинилося 18 % респондентів, на середньому 22 % осіб, на низькому – майже 35 % студентів, на незадовільному – майже 25 % респондентів. У результаті проведеної дослідно-діагностичної роботи ми з'ясували рівень сформованості рівнів самовдосконалення студентів, а також рівень самостійності майбутніх учителів музики, наявність позитивної рефлексії, можливість дати реальну оцінку своїм диригентсько-виконавським можливостям та особистісним якостям.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Эдуард Борисович Абдуллин. – М. : Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
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.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2016.

Сунь Линян

аспірант НПУ імені М. П. Драгоманова

УРОВНЕВЫЙ АНАЛИЗ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ДИРИЖЕРСКО- ХОРОВОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье предпринята попытка сделать уровневый анализ самосовершенствования студентов факультетов искусств педагогических университетов в процессе дирижерско-хорового обучения. Самосовершенствование будущих учителей музыки в процессе дирижерско-хорового обучения рассмотрено автором как процесс овладения основами певческого искусства, что предполагает стимулирование интереса студентов к вокально-хоровым занятиям, отработки методов и приемов певческой работы. Согласно разработанной компонентной структуре сформированности самосовершенствования и соответствующего ряда критериев и их показателей для процесса поэтапного формирования избранного феномена установлено четыре уровня эффективности достижения поставленной цели, на каждом из которых будущие учителя музыки демонстрируют определенную степень сформированности собственных практических достижений, а именно: высокий, средний, низкий, неудовлетворительный. В модели выделено четыре уровня, поскольку процесс самосовершенствования – сложная категория, которая формируется с непосредственным учетом индивидуальных особенностей каждого студента, поэтому для ранжирования достижений будущих

учителей музыки необходимо иметь детализацию их характерных особенностей.

Ключевые слова: *будущие учителя музыки, уровне, анализ, самосовершенствование, дирижерско-хоровые дисциплины.*

Sun Linyan

post-graduate of the National Pedagogical Dragomanov University

LEVER ANALYSIS OF FUTURE MUSIC TEACHERS SELF DURING TRAINING CHORAL CONDUCTOR

The article attempted to make a self-tiered analysis of students of pedagogical universities of Arts in the conducting and choral studies. Self-future music teachers in the process of conducting and choral studies considered by us as singers mastering the basics of art, which involves stimulating the interest of students to vocal and choral classes, working methods and techniques of the singers. According developed our component structure formation of self and the corresponding number of criteria and their parameters for the process of formation chosen phenomenon has four levels of efficiency to achieve this goal, each of which future teachers of music revealed a certain degree of formation of its practical achievements, namely: high, medium, low, unsatisfactory. We deliberately identified four models in its level since the process of self – a complex category that is formed directly tailored to the individual characteristics of each student, so the ranking achievements future music teachers must have details of their characteristics.

To determine levels of self-future music teachers in the professional training we have developed a series of creative tasks in the course of which students had to demonstrate the ability to critically evaluating their own educational activities.

These tasks we set the aim to find out whether the future music teachers choose methods for solving urgent tasks as required of them to show their own approach to learning a musical work with students. It was necessary to express his views on the intention to perform an unfamiliar simple melody Ukrainian songs ("Flowing a Small River"), which has a short, repetitive melody and simple harmony and try to pick up the accompaniment, which is a challenge for first year students (without sufficient professional training).

Summing up the task, we can state that only 4% of respondents were able to make their own musical project and cope with this task, pick accompaniment for this song, thus most comprehensive show the required characteristics of a higher level of formation of self-improvement. Only a small group of students performed tasks proposed by trying a creative approach to the invention of several means of musical expression, 20% of respondents. The vast majority (68% people) completed the task simplified, not shown creative methods in

selecting the means of musical expression, and 8% of future teachers do not have to perform this task.

The results of calculation of positive and negative manifestations of respondents to the diagnostic phase, according to the ranking, we divided them roughly the levels of self-formation in the study conducting and choral disciplines so. At the summit ended up 18%, on average, 22% of those on a low - almost 35% of students, the poor - nearly 25% of respondents.

As a result of research and diagnostic work, we found the level of formation levels of self-improvement of students and the level of independence of future music teachers, the presence of positive reflection, an opportunity to give a real assessment of its conductor-performing properties and personal qualities.

Keywords: *future teachers of music, level, analysis, improvement, conducting and choral disciplines.*

REFERENCES

1. Abdullin Je. B. Methodological analysis of the problems of music pedagogy in the system of higher education / Je. B. Abdullin. – М. : Prometej (MGPU), 1990. – 188 p.
2. Kozyr A. V. The professional skills of teachers of music: theory and practice of forming the system of multilevel education: monograph / A. V. Kozyr. – К. : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2008. – 380 p.

УДК 37.016:78(477)

Сюй Цзяюй

аспірант НПУ імені М. П. Драгоманова

ЗМІСТ І ЗНАЧЕННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

Стаття розкриває основний зміст та значення етнокультурної підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання, що є важливим чинником збереження національної ідентичності у царині освіти, науки, мистецтва. Складність, інтегрованість означеного поняття обумовила його розгляд у філософському, психолого-педагогічному та мистецькому аспектах. Етнокультурна підготовка майбутніх учителів музики розглядається нами в якості складної динамічної системи, складовими якої визначені компоненти, які несуть у собі якісні неповторні, специфічні характеристики того чи іншого етносу, а саме: мисленнево-мовленнєвий компонент, що характеризує своєрідність етнічного мислення, вираженого у мовленні; особистісно-орієнтаційний компонент, що відповідає за етнічну свідомість щодо

© Сюй Цзяюй, 2016

органічного зв'язку із етносом, відчуття приналежності до нього, інтерес до історії розвитку; традиційно-обрядовий компонент, що характеризує як зразки ідентичної матеріальної культури, у яких втілено результати етнічної діяльності – народного одягу, ремесел тощо, так і зразки духовної культури – фольклору, етнософії, інших народних знань. Значення етнокультурної підготовки студентів детермінується системою етнічних цінностей, окреслених у фольклорній творчості, народній педагогіці та народній деонтології.

Ключові слова: *етнокультурна підготовка, майбутні вчителі музики, фольклорна творчість, етнічні цінності, народна педагогіка.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема формування етнокультурної готовності майбутнього вчителя музики в сучасних умовах прискороного розвитку глобалізаційних процесів набуває пріоритетного значення як важливий чинник збереження національної ідентичності у царині освіти, науки, мистецтва.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сформованість етнокультурної підготовленості майбутнього вчителя музики забезпечує, з одного боку, повноцінне засвоєння студентами вищих музично-педагогічних навчальних закладів національної системи культурних цінностей рідного народу, з іншого боку, залучає до сприйняття й розуміння культурних цінностей інших народів світу, що дозволяє майбутньому вчителю музики транслювати означені цінності підростаючому поколінню у процесі фахової діяльності (Л. Гусейнова, Л. Куненко, А. Піскунов, О. Хоружа, О. Шевнюк, В. Шаповалов, О. Щолокова та ін.). Саме тому актуальність проблеми формування етнокультурної підготовленості майбутніх педагогів-музикантів постійно зростає.

Формування цілей статті (постановка завдання). З позиції аналізу фахового навчання майбутніх учителів музики у межах даної статті доцільно розкрити зміст та значення етнокультурної підготовки студентів як складну динамічну систему, складовими якої виступає взаємозв'язок визначених компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проблеми етнокультурної підготовленості майбутніх учителів музики вимагає розгляду відповідного категоріально-понятійного ряду, а саме понять «культура», «фахово-педагогічна культура», «етнічна культура» тощо. Складність, інтегрованість поняття «культура» обумовила його розгляд у багатьох аспектах. До прикладу, філософський аспект означеного поняття передбачає «...осмислення ... прагнення до безмежності й універсальності людського розвитку» [5, С. 350]. Енциклопедичне визначення поняття «культура» окреслює цей феномен як «... історично визначений рівень

розвитку людства, творчих сил і здібностей людини, виражений у формах організації життя й діяльності людей, в їх взаємовідносинах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях» [4, С. 202].

Психологічний аспект розгляду визначає це поняття як сукупність матеріальних, виробничих, політичних, естетичних і духовних досягнень людства, основу соціалізації особистості, її психологічного становлення і удосконалення [3]. Педагогічний аспект дослідження поняття «культура», наданий С. Гончаренком, окреслює цей феномен як «сукупність досягнень в галузі навчання і виховання [2, С. 349]. Причому дослідник зазначає, що «стосовно до суспільства термін вживається при характеристиці стану його педагогічної думки та практики» [2, С. 349].

Переходячи до розгляду безпосередньо етнічної культури, слід зауважити, що її сутність, специфіка, характерні властивості визначаються особливостями того чи іншого етносу, адже кожен з етносів володіє власною унікальністю й самобутністю. Вчені-культурологи С. Гессен, В. Шаповалов, О. Шпенглер та ін. наполягають на непересічному значенні для розвитку й збереження кожного етносу етнічної культури, що забезпечує ідентичність, трансляцію цінностей і способу народного мислення.

В. Шаповалов, досліджуючи проблематику етнічної культури, наполягає на необхідності розмежування понять «культура етносу» й «етнічна культура». Дослідник зазначає, що культура етносу включає «...широку сукупність усього культурного надбання, притаманного даному етносові ..., незалежно від того, чи мають елементи й структури цього надбання етнічне забарвлення, чи ні» [6, С. 51]. Етнічну культуру вчений визначає як «сукупність тих елементів, котрі володіють етнічною специфікою, і саме вони виконують як етнодиференціюючу, так і етноінтегруючу функції» [6, С. 51].

Дослідження феномена етнокультури вимагає її розгляду в якості складної динамічної системи, а також конкретизації її складових. На нашу думку, до таких складових доцільно віднести саме такі компоненти, які несуть у собі якісні неповторні, специфічні характеристики того чи іншого етносу, а саме: мисленнєво-мовленнєвий компонент, який характеризує своєрідність етнічного мислення, вираженого у мовленні; особистісно-орієнтаційний компонент, який відповідає за етнічну свідомість щодо органічного зв'язку із етносом, відчуття приналежності до нього, інтерес до історії розвитку; традиційно-обрядовий компонент, що характеризує як зразки ідентичної матеріальної культури, у яких втілено результати етнічної діяльності – народного одягу, ремесел тощо, так і зразки духовної культури – фольклору (обрядовість), етнософії, інших народних знань.

Слід зауважити, що етнічна культура не може існувати без основного її творця, носія й транслятора – людини як представника певного етносу. З

одного боку, людина формує свою особистість, вбираючи і відтворюючи особливості етнокультурного середовища, в якому зростає й розвивається. Особистісні якості є результатом засвоєної мови, цінностей, оволодіння тим чи іншим способом мислення й діяльності. З іншого боку, етнічна культура складається з результатів діяльності представників етносу, інтегрованих і структурованих у її цілісну систему.

Вельми значущою для формування етнокультурної підготовленості майбутніх учителів музики є етнокультурна спрямованість фахового навчання, у процесі якого безпосередньо відбувається трансляція відповідних цінностей. Адже саме провідні національні цінності, такі, як педагогічна мета, педагогічні ідеали, складають основний зміст фахового навчання. На думку С. Гессена, процес навчання залучає людину до культурних цінностей науки, мистецтва, релігії, моралі, права тощо [1, С. 47]. Загальний культурний рівень майбутнього вчителя музики напряму залежить від розвитку етнокультурної підготовленості, що вимагає від фахового навчання цілеспрямованої етнокультурної підготовки студентів.

Саме необхідність цілеспрямованої етнокультурної підготовки студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів у процесі фахового навчання обумовлює педагогічний аспект розгляду означеної підготовки. Таким чином, доцільно висвітлити певні ключові позиції щодо формування у вищому музично-педагогічному навчальному закладі етнокультурної підготовленості студентів, а саме: формулювання педагогічної мети формування етнокультурної підготовленості майбутніх учителів музики; розроблення методологічної й теоретичної бази формування етнокультурної підготовленості студентів, її методичних засад і принципів; дослідження феномена етнокультурної підготовленості майбутніх учителів музики в якості цілісної системи структурних компонентів, а також абстрагування й конкретизація означених компонентів; наукове узагальнення цілісної наукової картини подальшої етнокультурної діяльності майбутніх фахівців-музикантів; окреслення педагогічних умов формування етнокультурної підготовленості майбутніх учителів музики; визначення комплексу форм, методів і засобів цілеспрямованого формування етнокультурної підготовленості студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів.

Як одне з провідних явищ фахового навчання майбутнього вчителя музики етнокультурна підготовленість відображує багату палітру навчального процесу, що включає: безпосередньо музичну вокальну, інструментальну, диригентсько-хорову, музично-теоретичну, музично-історичну підготовку тощо; психолого-педагогічну, музично-педагогічну, методичну підготовку; мистецтвознавчу підготовку у царині «суміжних

видів мистецтв» - живопису й графіки, скульптури, архітектури, літератури тощо; підготовку в сфері педагогічної комунікації.

Специфіку етнокультурної підготовленості майбутніх учителів музики, що є інтегративним феноменом, складає система етнокультурних цінностей, на якій базується і музична, і психолого-педагогічна, і мистецтвознавча підготовка, що дозволяє активно залучати в якості цінностей-засобів музичну фольклорну творчість і національне мистецтво, в якості цінностей-методів – методи народної педагогіки, а в якості основи для педагогічної комунікації – народну деонтологію.

Цілеспрямоване формування етнокультурної підготовленості майбутніх педагогів-музикантів у процесі фахового навчання у вищих музично-педагогічних навчальних закладах дозволяє інтегрувати у різні навчальні дисципліни етнокультурні елементи, розширюючи зміст означених дисциплін. Отже, етнокультура може одночасно проектуватися: на виховні процеси, що супроводжують процес фахового навчання; на формування інтегральних характеристик учасників процесу фахового навчання – як студентів, так і викладачів; у цілому на навчальне середовище, де здобувають мистецьку освіту майбутні учителі музики.

Висновки. У підсумках доцільно зазначити, що значення цілеспрямованої етнокультурної підготовки полягає у її сприянні щодо формування особистості майбутнього вчителя музики як носія, транслятора й інтерпретатора національної культури власного народу, яка детермінується системою етнічних цінностей, окреслених у фольклорній творчості, народній педагогіці та народній деонтології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М., 1995. – 254 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник [Видання друге, доповнене й виправлене] / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
4. Педагогическая энциклопедия : В 2-х тт. / Под. ред. В. В. Давыдова. – М., 1993. – Т. 1. – 608 с.
5. Философский энциклопедический словарь / Под ред. П. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В. Г. Панова. – М. : Сов. Энциклопедия, 1989. – 840 с.
6. Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского образования / В. К. Шаповалов. – М. : Магистр, 1997. – 160 с.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2016.

Сюй Цзяюй

аспірант НПУ имени М. П. Драгоманова

**СОДЕРЖАНИЕ И ЗНАЧЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Статья раскрывает основное содержание и значение этнокультурной подготовки будущих учителей музыки в процессе профессионального обучения, что является важным фактором сохранения национальной идентичности в области образования, науки, искусства. Этнокультурная подготовка будущих учителей музыки рассматривается в качестве сложной динамической системы, компонентами которой являются: мыслительно-речевой компонент, характеризующий своеобразие этнического мышления, выраженного в речи; личностно-ориентационной компонент, отвечающий за этническое сознание с органической связью с этносом, ощущение принадлежности к нему, интерес к истории развития; традиционно-обрядовый компонент, характеризующий как образцы идентичной материальной культуры, в которых воплощены результаты этнической деятельности – народной одежды, ремесел и т.д., так и образцы культуры – фольклора, этнософии, других народных знаний. Значение этнокультурной подготовки студентов детерминируется системой этнических ценностей, очерченных в фольклорном творчестве, народной педагогике и народной деонтологии.

Ключевые слова: *этнокультурная подготовка, будущие учителя музыки, фольклорное творчество, этнические ценности, народная педагогика.*

Siu Tsziui

post-graduate of the National Pedagogical Dragomanov University

**CONTENTS AND MEANING OF ETHNO-CULTURAL TRAINING OF
THE FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE VOCATIONAL
EDUCATION**

The article reveals the main content and significance of ethnic and cultural training of future music teachers in the professional training which is an important factor in preserving national identity in the field of education, science and art. Complexity, integration definite concept led to its consideration of the philosophical, psychological, pedagogical and artistic aspects. Ethno-cultural training future music teachers before us as a complex dynamic system, components of which are defined components that carry high quality unique, specific characteristics of a particular ethnic group, namely the intellectual-speech component that characterizes the originality of ethnic thinking, expressed in speech; personal-orientation component responsible for ethnicity awareness of the organic connection of an ethnic group, a sense of belonging to his interest in the history of the development; traditional ceremonial component

that characterizes both identical samples of material culture, which embodies the results of ethnic - folk costumes, crafts, etc., and examples of spiritual culture – folklore, ethnosophy other people's knowledge. The value of ethnic and cultural training of students is determined by the system of ethnic values outlined in the folk art, traditional folk pedagogy and ethics.

Philosophical aspect definite concept involves understanding and commitment to infinity and universality of human development. Encyclopedic definition of "culture" describes this phenomenon as historically determined level of human development, creative forces and abilities, expressed in the forms of life and activity of people, their relationships, and they create material and spiritual values.

The psychological aspect of consideration defines this concept as an aggregate material, industrial, political, aesthetic and spiritual progress of humanity, based socialization and its psychological formation and improvement.

Ethno-cultural training future music teachers before us as a complex dynamic system, components of which are defined components that carry high quality unique, specific characteristics of a particular ethnic group, namely:

– the intellectual-speech component that characterizes the originality of ethnic thinking, expressed in speech;

– personal-orientation component responsible for ethnicity awareness of the organic connection of an ethnic group, a sense of belonging to his interest in the history of the development;

– traditional ceremonial component that characterizes both identical samples of material culture, which embodies the results of ethnic – folk costumes, crafts, etc., and examples of spiritual culture – folklore, ethnosophy other people's knowledge.

It should be noted that ethnic culture couldn't exist without its main creator, media and translator - a person as a representative of a particular ethnic group. On the one hand, man creates his identity, absorbing and reproducing features of ethno-cultural environment in which grows and develops. Personal qualities are the result mastered the language, values, mastery of a particular way of thinking and activity. On the other hand, ethnic culture consists of the performance of members of the ethnic group, integrated and structured in its integrated system.

Keywords: *ethno-cultural training, future teachers of music, folk art, ethnic values, public education.*

REFERENCES

1. Gessen S. I. Pedagogy Basics: Introduction to Applied Philosophy / S. I. Gessen. – M., 1995. – 254 p.
2. Honcharenko S. U. Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary / S. U. Honcharenko. – Rivne : Volynski oberehy, 2011. – 552 p.

3. Psychological dictionary / Pod red. V. V. Davydova i dr. – М. : Pedagogika, 1983. – 448 p.
4. Educational Encyclopedia: In 2 vols. / Pod. red. V. V. Davydova. – М., 1993. – Т. 1. – 608 p.
5. Philosophical Encyclopedic Dictionary / Pod red. P. F. Il'icheva, P. N. Fedoseeva, S. M. Kovaleva, V. G. Panova. – М. : Sov. Jenciklopedija, 1989. – 840 p.
6. Shapovalov V. K. Ethnocultural orientation of Russian education / V. K. Shapovalov. – М. : Magistr, 1997. – 160 p.

УДК 378.637.016:78

Тан Цземін

аспірант НПУ імені М. П. Драгоманова

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ КОНСОЛІДАЦІЙНОГО ПІДХОДУ

Стаття розкриває основні принципи консолідаційного підходу до вокального навчання студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, що забезпечує творчу взаємодію музично-професійного та педагогічно-практичного вокального навчання майбутніх учителів музики. Розкрито сутність консолідаційних основ вокальної підготовки майбутніх учителів музики, яка полягає в концентрації, об'єднанні всіх зусиль різних напрямків знань студентів з метою забезпечення їх єдності в досягненні поставленої мети. Визначено основні принципи консолідаційного підходу: принцип забезпечення розвиваючого навчання на консолідаційній основі; принцип індивідуалізації мистецького навчання; принцип рефлексивного сприймання музичних образів вокальних творів. Розробка і впровадження консолідаційних основ вокального навчання майбутніх учителів музики дозволяє ефективно здійснювати їх підготовку до практичної діяльності в школах України і Китаю в єдності пізнавально-пошукової, оцінювально-інтерпретаційної, творчо-продуктивної діяльності при збереженні особливостей кожної.

Ключові слова: *консолідаційний підхід, майбутні вчителі музики, принципи, вокальне навчання, концентрація знань.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нове тисячоліття ознаменувало собою глобалізацію культурно-освітніх процесів і створення стратегії динамічного розвитку світової спільноти, що спрямовано на відновлення, обмін і трансформацію національних освітніх концепцій, системний взаємообмін між певними культурами, а також запозичення досвіду підготовки майбутніх учителів у вищій педагогічній школі

© Тан Цземін, 2016

художньої освіти до пропагування кращих національних традицій, притаманних певному етносу і його інтернаціоналізації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Слід зазначити, що в останнє десятиліття державна освітня програма Китаю враховує зростаючу потребу в першокласних фахівцях, китайська молодь здобуває освіту в багатьох країнах Європи, в тому числі і в Україні, переймаючи у відомому обсязі місцеві традиції з метою в подальшому інтегрувати свої знання і вміння, отримані в іншій країні в систему китайської музичної освіти (Вей Лімін, Лін Хай, Лі Сянчжень, Лі Чжаофен, Ха Ту, Чжан Хуань, Цзін Нань та ін.).

Формування цілей статті (постановка завдання). З позиції аналізу вокального навчання майбутніх учителів музики у межах даної статті доцільно розкрити основні принципи вокального навчання студентів на засадах консолідаційного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що вокально-хорове музикування в Китаї має цікаві форми, відмінні від інших цивілізаційних традицій, тому сьогодні приділяється велика увага різним співацьким формам, активізується інтерес до такого типу творчої діяльності.

Вокальна підготовка майбутніх учителів музики вимагає особливої уваги і розробки шляхів оптимізації цього виду педагогічної діяльності. Конфуцій надавав великого значення музиці як самостійній навчальній дисципліні. Він вчив своїх учнів музиці, звівши її у число обов'язкових дисциплін, бо музика, на його думку, – це віяння давнини, спосіб споглядання давнини без слів. Для Конфуція музика була незмінною супутницею, натхненницею і завершительницею «Лі», тобто зразкової поведінки, заснованої на вищому осягненні ідеалу давнини. Вчений займався збиранням і упорядкуванням музичних творів і поклав початок традиції збирання народних пісень, чим зробив вагомий внесок в китайську культуру [2, с. 234].

Для становлення самосвідомості співака має значення не стільки пасивне знайомство з вокальним мистецтвом, скільки активне залучення до вокально-виконавської творчості. У процесі цієї творчості конкретизуються мотиви самовираження і потреби пізнати істину. Спроба висловити мелодійною інтонацією і поетичним словом сприйняття навколишньої дійсності, свій душевний стан вчить бачити, відчувати, розуміти, знаходити найточніші, єдино необхідні темброві відтінки, що безперечно не може не відбитися на формуванні культури жесту, смаку, вимови, міміки і думки. У процесі вокально-виконавської діяльності співак повинен володіти своїм емоційним станом, тому що емоція на рівні вокально-художнього узагальнення повинна бути соціально значущою. Саме на цьому етапі співак повинен показати роль чуттєвих даних – музичного та вокального слуху,

здатності розрізняти темброві фарби свого голосу, які надають особливу виразність і мовну достовірність художньо-вокальним образам. Сенсорна організація цього процесу залежить не тільки від типу нервової системи, але і від відповідної діяльності, яка розвиває особистісні дані й дозволяє створити специфічні особливості бачення світу. Поступово, у міру входження в процес співацької виконавської діяльності художньо-естетична свідомість співака виділяється як самостійна одиниця. З такої позиції розгляд музичного твору як художньо-естетичного феномена перетворюється, таким чином, не лише в сферу прояву і формування ціннісної самосвідомості співака, але і комплексного розвитку його творчих здібностей.

Доцільно зазначити, що консолідаційний підхід забезпечує творчу взаємодію музично-професійного та педагогічно-практичного вокального навчання майбутніх учителів музики (О. Єременко). Сутність консолідаційних основ вокальної підготовки майбутніх учителів музики ми розглядаємо як концентрацію, об'єднання всіх зусиль різних напрямків знань студентів з метою забезпечення їх єдності в досягненні поставленої мети.

Розробка і впровадження консолідаційних основ вокального навчання майбутніх учителів музики дозволяє ефективно здійснювати їх підготовку до практичної діяльності в школах України і Китаю в єдності пізнавально-пошукової, оцінюючої-інтерпретаційної, творчо-продуктивної діяльності при збереженні особливостей кожної. Зазначена діяльність базується на принципах: *забезпечення розвиваючого навчання на консолідаційній основі; індивідуалізації мистецького навчання; рефлексивного сприймання музичних образів вокальних творів.*

Принцип *забезпечення розвиваючого навчання на консолідаційній основі* сприяє формуванню всебічного світогляду майбутнього вчителя музики. Основні постулати принципу забезпечення розвиваючого навчання дозволяють уявити особистісний розвиток як процес самореалізації майбутнього вчителя й появу нових професійно важливих особистісних утворень. Даний підхід спрямований на підтримку особистості шляхом визнання її здатності самостійно вирішувати життєві суперечності, актуалізуючи тим самим духовні, інтелектуальні, комунікативні та інші можливості.

На думку З. Софроній, принцип розвиваючого навчання спрямований на розвиток особистості як суб'єкта творчого пізнання, праці, спілкування, яке є важливою характеристикою способу життя, що передбачає встановлення гуманних відносин між учасниками педагогічного процесу, і є ключовим елементом нового педагогічного мислення [6, с. 161]. Адже процес розвиваючого навчання охоплює методи й прийоми, які спрямовані на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей студентів. Методика розвиваючого

навчання «передбачає інтенсивну розумову роботу учнів шляхом організації проблемного навчання, запровадження системи пізнавальних завдань, озброєння їх прийомами пізнавальної діяльності» [3, с. 204].

Принцип *індивідуалізації* мистецького навчання означає «підключення про виявлення і збереження в учнів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, смакових переваг у галузі мистецтва, розвиток здатності до вибору і застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості» [5, С. 155]. Індивідуалізація навчально-виховного процесу передбачає створення умов для максимально вільної реалізації заданих природою здібностей та можливостей індивіда. Стрижневою рисою зазначеного процесу є підтримка особистості в її автономному духовному будівництві, в творчому самовтіленні та розвитку здібностей до життєвого самовизначення. За визначенням А. Кузьмінського [4], індивідуалізація є діяльністю учителя та учня з підтримки та розвитку того одиничного, особливого, своєрідного, що закладено в ньому від природи або що він набув в індивідуальному досвіді. «Індивідуалізація – це система засобів, що сприяє усвідомленню підростаючою людиною своєї відмінності від інших; своєї слабкості і своєї сили для духовного прозріння, для самостійного вибору власного смислу життя, це допомога учню в особистісному самовизначенні» [4, с. 126].

Специфіка розвитку особистості в сфері музичного мистецтва, що відбувається як процес формування її духовного потенціалу, прилучення до вищих духовних цінностей людства викарбуваних у величних зразках музичного мистецтва (О. Олексюк) наповнює процес інструментально-виконавської підготовки пошуком шляхів духовного зростання. Зазначене доводить необхідність виокремлення серед психолого-педагогічних особливостей цього процесу індивідуалізацію мистецького навчання майбутніх фахівців, що передбачає виявлення та врахування специфіки їх професійного та особистісного розвитку, характеру становлення регулятивних механізмів музично-педагогічній діяльності, тощо.

Врахування індивідуальності кожного студента як виявлення особливостей духовної та психофізіологічної організації в її неповторності, своєрідності, унікальності має, на нашу думку, визначну роль в процесі інструментально-виконавської підготовки. «Якщо діяльність у мистецтві не є для людини глибоко індивідуальним актом, вона починає орієнтуватись переважно на зовнішні стандарти художніх явищ. Саме тут і створюються передумови для оцінки і творення мистецтва з позиції моди. Людина, в якій відсутні особисті, індивідуальні симпатії в мистецтві, дуже легко підпадає під зовнішні впливи» [5, с. 156].

Принцип рефлексивного сприймання музичних образів вокальних творів базується на здатності особистості до самопізнання та самопостереження в процесі музичної діяльності. Цей принцип передбачає наявність адекватної самооцінки, спроможність оцінювати власні вчинки через призму змісту вокально-хорових творів. Він спрямований на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших [3, с. 239].

Мистецьку рефлексію майбутнього вчителя музики Е. Абдуллин визначає як спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту й процесу музичного навчання [1, с. 64]. Мистецька рефлексія є особистісною рефлексією вчителя, що виражає спрямованість свідомості особистості «на саму себе».

У **висновках** доцільно зазначити, що консолідаційний підхід забезпечує творчу взаємодію музично-професійного та педагогічно-практичного вокального навчання майбутніх учителів музики. Сутність консолідаційних основ вокальної підготовки майбутніх учителів музики полягає в концентрації, об'єднанні всіх зусиль різних напрямків знань студентів з метою забезпечення їх єдності в досягненні поставленої мети та базується на принципах мистецького навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов / Конфуций; пер. с кит. – Х. : Фолио; М. : АСТ, 2000. – 446 с.
3. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К. : Видво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
4. Кузьмінський А. І. Вступ до університетських студій : навч. посіб. для студ. ун-тів / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – 174 с.
5. Лабунець В. М. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика / В. М. Лабунець, Ж. Ю. Карташова. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2013. – 236 с.
6. Софроній З. В. До питання інтеграції змісту навчання у процесі підготовки майбутніх учителів музики / З. Софроній // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти. – Ірпінь : НА ДПС України, 2005 – С. 159 – 161.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2016.

Тан Цземин

аспірант НПУ имени М. П. Драгоманова

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ НА ОСНОВЕ КОНСОЛИДАЦИОННОГО ПОДХОДА

Статья раскрывает основные принципы консолидационного подхода к вокальному обучению студентов факультетов искусств педагогических университетов. Охарактеризована сущность консолидационных основ вокальной подготовки будущих учителей музыки, заключающаяся в концентрации, объединении всех усилий различных направлений знаний студентов с целью обеспечения их единства в достижении поставленной цели. Определены основные принципы консолидационного подхода к вокальному обучению будущих учителей музыки: принцип обеспечения развивающего обучения на консолидационной основе; принцип индивидуализации художественного обучения; принцип рефлексивного восприятия музыкальных образов вокальных произведений. Разработка и внедрение консолидационных основ вокального обучения будущих учителей музыки позволяет эффективно осуществлять их подготовку к практической деятельности в школах Украины и Китая в единстве познавательной-поисковой, оценочно-интерпретационной, творчески продуктивной деятельности при сохранении особенностей каждой.

Ключевые слова: *консолидационный подход, будущие учителя музыки, принципы, вокальное обучение, концентрация знаний.*

Tang Zemin

post-graduate of the National Pedagogical Dragomanov University

SIGNIFICANT CONSOLIDATION APPROACH TO VOCAL TRAINING FUTURE TEACHERS OF MUSIC

The article reveals the basic principles of consolidation approach to vocal training students of the faculties of arts pedagogical universities. After consolidation approach ensures creative interaction of music and professional and pedagogical and practical training of the future of vocal music teachers. The essence of consolidation bases vocal training future teachers of music, which is the concentration, unification of all efforts of the various areas of knowledge of students in order to ensure their unity in achieving this goal. The main principles of consolidation approach to vocal training of the future teachers of music we have identified: the principle of developing training on the basis of consolidation; the principle of individualization of artistic training; the principle of reflexive perception of musical images of vocal works.

The principle of developmental education based on consolidation promotes a comprehensive vision of the future teacher of music. The basic tenets of the principle of allowing developing training provide personal development

as a process of self-realization of future teachers and the emergence of new professionally important personal entities. This approach is intended to support individual by recognizing its ability to solve life's contradictions. It updates the spiritual, intellectual, communication and other features.

The principle of individualization of artistic education means taking care of the identification and preservation of individual students' emotional evaluation reactions taste preferences in the arts, developing the ability to select and use unique, unique just for this individual artistic creation tools. The individualization of the educational process involves the creation of conditions for implementation of most free nature given abilities and opportunities of the individual. Core feature of this process is to support the individual in its autonomous spiritual construction, development of creative abilities to life of self.

The principle of reflexive perception of musical images of vocal works based on the ability of the individual to self-knowledge and introspection in the music business. This principle provides for adequate self-esteem, the ability to evaluate their own actions in the light of the content of vocal and choral works. It is aimed at comparing the values of the inner life of a student with moral and philosophical positions, reproduced in art.

Development and implementation of consolidation bases vocal training future teachers of music allows efficient to carry out their training to practice in schools of Ukraine and China in the unity of cognitive-search, assessment and interpretive, creative productive activity while maintaining the characteristics of each.

Keywords: *consolidation approach, the future music teachers, principles, vocal training, the concentration of knowledge.*

REFERENCES

1. Abdullin Je.B. The theory of music education: a textbook for students of higher educational institutions / Je. B. Abdullin, E. V. Nikolaeva. – M. : Akademija, 2004. – 336 p.
2. Konfucij. Maxims: a book of songs and hymns / Konfucij; per. s kit. — H. : Folio; M. : AST, 2000. – 446 p.
3. Kozyr A. V. The professional skills of teachers of music: theory and practice of forming the system of multilevel education: monograph / A. V. Kozyr. – K. : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2008. – 380 p.
4. Kuzminskyi A. I. Admission to university studies: a textbook for university students / A. I. Kuzminskyi. – Cherkasy : ChNU, 2004. – 174 p.
5. Labunets V. M. Integrated training of future teachers of music: Theory and Practice / V. M. Labunets, Zh. Yu. Kartashova. – Kamianets-Podilskyi : Vydavets PP Zvoleiko D.H., 2013. – 236 p.
6. Sofronii Z. V. By the integration of learning content in the preparation of future music teachers / Z. Sofronii // Problemy humanizatsii navchannia ta vykhovannia u vysshchomu zakladi osvity. – Irpin : NA DPS Ukrainy, 2005 – S. 159 – 161.

УДК 378.147.091.33-027.22:792

Інденко Н.

магістрант кафедри педагогіки вищої школи, старший викладач кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету

Топольник Я.

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

РЕАЛІЗАЦІЯ СТРАТЕГІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розкриті поняття педагогічної взаємодії та навчального співробітництва у системі «викладач-студент» через впровадження театру. Такий підхід розглядається як найбільш успішна альтернатива традиційним методам навчання і відображає особистісно – орієнтований підхід у навчанні. Головна мета такої роботи – навчатися разом: в парах, команді, колективній взаємодії. Суб'єкти освітнього процесу об'єднані цілями, спільною роботою, наявністю позитивних міжособистісних взаємин, просторовою й тимчасовою співприсутністю. Такий підхід забезпечує ефективність, якість і результативність у навчанні. Спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність у стосунках стають запорукою створення особистості, здатної до саморозвитку і самореалізації, яка вміє працювати у колективі і має навички спілкування з іншими членами групи і суспільства в цілому.

Ключові слова: *викладач і студент, педагогічна взаємодія, навчальне співробітництво, спілкування, особистісно-орієнтований підхід, театр.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Якість підготовки будь-якого фахівця в сучасних умовах визначається не лише рівнем його знань, а і професійними вміннями, які дозволяють йому творчо вирішувати проблеми, що виникають, активно взаємодіяти з людьми на основі встановлення суб'єктних відношень. Система вузівської освіти повинна володіти широким набором прийомів і методів, які забезпечують розвиток цих умінь. Одним з ключових питань освітнього процесу в цьому контексті є взаємодія викладача і студента.

Педагогічна взаємодія в системі "викладач - студент" є системою взаємних дій суб'єктів, включених у спільну діяльність на основі загальних цілей професійної освіти. Результатом такої роботи має стати підготовка

© Інденко Н., Топольник Я., 2016

студента до активного самостійного опанування знань та формування пов'язаних з ними умінь, здібностей і особистісних якостей.

Ефективність педагогічної взаємодії у навчальному процесі залежить від багатьох чинників: успішного визначення цілей спільної діяльності, відповідності педагогічної тактики конкретному завданню даної взаємодії, активності самих студентів тощо. Важливу роль серед них відіграють такі чинники як вибір методів навчання, реалізація яких в конкретних умовах освітньої установи дає високий рівень якості підготовки студентів, створення оптимального освітнього середовища, формування нового типу викладача з високим рівнем педагогічної та методологічної культури. Такий підхід дозволяє перевести освітній процес з режиму функціонування до режиму розвитку, навчання стає внутрішньою потребою, а творче переосмислення дійсності стає провідним.

Пошук оптимальних, найбільш ефективних способів, що впливають на якість освіти, в останні роки розширюються. Створюються нові педагогічні технології, вивчаються педагогічні можливості методів активного навчання (проблемні лекції, групові дискусії, аналіз конкретних ситуацій, динамічні пари, конференції, рольові і ділові ігри, відео метод, мультимедіа та інші), які поряд з традиційними (пояснення, розповідь, робота з підручником, бесіда), сприяють підвищенню інтенсифікації, ефективності, якості і результативності процесу навчання у вузі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасні дослідження педагогічної взаємодії (О.В.Киричук, Я.Л.Коломинський, І.О. Зимня, В.Я.Ляудіс), з проблем педагогічного спілкування (А.А.Леонтєв, В.А.Кан-Калик, С.Д.Максименко, Г.О.Балл), проблем спілкування (Б.Г.Ананєв, О.О. Бодальов, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясіщев), з проблем мовної комунікації (М.М.Бахтін, Н.В.Чепелева, Л.О.Радзіховський) дають можливість розглядати педагогічну взаємодію як вид соціальної взаємодії, в процесі якої відбувається особистісна трактовка педагогічної ситуації викладачем та студентом у вигляді відповідних мовних визначень. Педагогічна взаємодія не може бути жорстко фіксованою системою, в якій простежується конкретний педагогічний ефект. В кожному конкретному випадку в процесі педагогічної взаємодії включаються окремі фактори, наприклад, необхідність враховувати вікові та індивідуальні особливості, інтелектуальні здібності студентів тощо. Ці ідеї знайшли своє відображення у особистісно – орієнтовній стратегії педагогічної взаємодії.

Особистісно-орієнтована стратегія педагогічної взаємодії характеризується такими особливостями:

- ставленням до студента як суб'єкту власного розвитку;
- орієнтацією на розвиток і саморозвиток його особистості;

- створенням умов для самореалізації і самовизначення особистості;

- установленням суб'єкт-суб'єктних відношень.

Для визначення навчальної роботи, заснованої на безпосередній взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, дослідники використовують такі терміни, як "групова робота", "спільна навчальна робота", "навчальне співробітництво" та ін. Термін "навчальне співробітництво", як найбільш змістовний, діяльнісно-орієнтований, який визначає багатобічну взаємодію усередині навчальної групи і взаємодію викладача з групою, все частіше використовується у педагогіці.

Мета статті – розкрити зміст поняття педагогічної взаємодії та навчального співробітництва у системі «викладач-студент» через впровадження театру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Співробітництво як спільна діяльність, як організаційна система активності взаємодіючих суб'єктів характеризується: єдністю мети, організацією і управлінням діяльністю, наявністю позитивних міжособистісних взаємин, просторовою й тимчасовою співприсутністю.

Співробітництво стає продуктивним, якщо:

- здійснюється за умови включення кожного учасника процесу вже на початку процесу засвоєння нового предметного змісту;

- організовано як активне співробітництво з викладачем та іншими студентами;

- у процесі навчання відбувається становлення механізмів саморегуляції поведінки й діяльності студентів;

- усвідомлюються уміння формулювання цілей.

Навчання у співробітництві розглядається в світовій педагогіці як найбільш успішна альтернатива традиційним методам. Воно також відображає особистісно-орієнтований підхід у навчанні. Працюючи у групі, можна спитати у товариша, якщо щось не зрозумів, або обговорити з ними розв'язання чергового завдання. Кожен член групи усвідомлює свою відповідальність за власні успіхи, від яких залежить успіх усієї групи.

Головна мета навчання у співробітництві - навчатися разом, а не просто щось виконувати гуртом. Найбільш цікавими варіантами навчання в співробітництві є навчання в парах, в команді, колективна взаємодія, дослідницька робота в малих групах та інші. Починати навчання в взаємодії або співробітництві необхідно з планування роботи, потім поступово, крок за кроком привчати студентів:

- взаємодіяти у групі з будь-яким партнером;

- працювати активно, серйозно ставитись до дорученого завдання;

- ввічливо й доброзичливо спілкуватися з партнерами;

- відчувати почуття відповідальності не тільки за свої власні успіхи, а й за успіхи своїх партнерів, усього колективу;

- повністю усвідомлювати, що спільна робота в групі - це серйозна і відповідальна праця [6, с. 77–79].

Організуючи роботу в групах, необхідно продумати ролі для учнів: ведучий, редактор, оформлювач, доповідач тощо. Р.Джонсон і Д. Джонсон виділяють наступні відмінності роботи у малих групах за методикою навчання у співробітництві від інших форм групової роботи:

- залежність членів групи;
- відповідальність кожного члена групи за власні успіхи і успіхи своїх товаришів;
- спільна навчально-пізнавальна, творча діяльність учасників групи;
- соціалізація діяльності студентів у групі;
- загальна оцінка роботи в групі, яка складається з оцінки форми спілкування студентів разом з академічними результатами роботи [5, с. 37–38].

Кожен з указаних аспектів потрібний задля результативної роботи групи. Головне, слід структурувати діяльність студентів таким чином, щоб вони були включені в активну спільну діяльність з особистою відповідальністю за діями кожного і власні дії.

Існує декілька типів взаємозалежності учасників спільного навчання:

- Залежність учнів від єдиної мети, єдиного завдання, яка усвідомлюється учнями і яку вони можуть досягти тільки спільними зусиллями.

- Залежність від джерел інформації, коли кожен учень групи володіє тільки часткою загальної інформації або джерелом інформації, необхідної для розв'язання поставленого загального завдання; кожен повинен внести свій внесок у розв'язання загального завдання.

- Залежність від єдиного для всіх навчального матеріалу (вправа, серія задач, один текст, один експеримент або лабораторна робота тощо).

- Залежність від одного на всіх комплекту обладнання, необхідного для виконання загального завдання.

- Залежність від єдиного для всієї групи заохочення - або всі члени групи заохочуються однаково, або не заохочуються ніяк [1, с. 54].

Уміння працювати в співробітництві набуваються поступово.

1. Усвідомлення необхідності отриманих умінь і навичок;
2. Чітке формулювання того, з чого це вміння, навичка складається, як їх сформувати;

3. Отримання необхідної і достатньої інформації для формування необхідної навички;

4. Поточний моніторинг виконання завдань студентами щодо оволодіння навичкою, вмінням;
5. Організація взаємодопомоги один одному під час практики;
6. Створення ситуацій успіху;
7. Стимулювання подібної практики до тих пір, поки студенти не відчують потребу в постійному її застосуванні.

У нашій роботі ідею навчання у співробітництві ми реалізуємо через впровадження театру. Театр це не лише актори, а й гримери, декоратори, художники, звукооператори, співаки, технічна група тощо. Завдяки усім ланкам театру можна отримати матеріал, де кожен, виконуючи свою роль, працює на загальний результат. Ти впевнений, що куліси відкриють вчасно, музика буде звучати з тією гучністю, що треба, за акторами вчасно приберуть реквізити, весь спектакль буде знятий і сфотографований. Весь механізм працює за умови роботи кожного окремо. Навіть якщо роль мала, ця людина не є менш важливою, бо без неї як без одного з атлантів не встоє небо. Лише тоді режисер зможе насолоджуватись спогляданням п'єси з залу як шанований прихильник театру і отримувати задоволення. А результатом роботи стає сформована команда, яка має навички у спілкуванні, вміє взаємодіяти між собою.

Слід зауважити, що до театру залучаються студенти різного віку і навіть учні загальноосвітніх шкіл. Саме через це, молодші учасники колективу навчаються у старших, а досвідчені дорослі товариші передають свій досвід новому поколінню. Все це відбувається у дружній і творчій атмосфері співробітництва.

Спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність у стосунках стали запорукою високих результатів у роботі. Останнім цьогорічним доробком нашої творчої групи стала п'єса «Ромео і Джульєта», яка відбулася у квітні місяці на базі ДДПУ.

Висновки. Отже, можна зробити висловок про те, що навчання у співробітництві є найбільш змістовним, діяльно - орієнтованим, який визначає багатобічну взаємодію усередині навчальної групи і взаємодію викладача із групою, стає запорукою створення особистості, здатної до саморозвитку і самореалізації, яка вміє працювати у колективі і має навички спілкування з іншими членами групи і суспільства в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І.Д. Закономірності сучасного виховного процесу // Дошкільне виховання. – 2004. - №2. – С. 3 - 5.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник За ред. В.Г. Кременя. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.

3. Коротаева Е.В. Директор-учитель-ученик: пути взаимодействия. - М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.
4. Нор К.Ф. Використання американського досвіду формування комунікативних умінь майбутніх учителів // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т. 28. Вип. 15. Педагогічні науки. - Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2003. - С. 54-58.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Академия, 2006. – 512 с.
6. Педагогічна майстерність: Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. - К.: Вища школа, 2004. -418с.
7. Савенкова Л. Комунікативність учителя. // Педагогіка толерантності. - 2007. - №1. - С. 94-100.
8. Соколов В.Н. Педагогические взаимодействия в эвристическом обучении: Автореф. дис. д-ра пед. наук. - М., 2003.

Стаття надійшла до редакції 05.06.2016.

Инденко Н.

*магистрант кафедры педагогики высшей школы старший преподаватель
кафедры иностранных языков Донбасского государственного
педагогического университета*

Топольник Я.

*доцент кафедр педагогики высшей школы, кандидат педагогических наук
Донбасского государственного педагогического университета*

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье раскрыты понятия педагогического взаимодействия и учебного сотрудничества в системе «преподаватель - студент» посредством организации театра. Такой подход рассматривается как наиболее успешная альтернатива традиционным методам обучения и отражает лично – ориентированный подход в обучении. Главная цель такой работы – обучаться вместе: в парах, команде, коллективном взаимодействии. Субъекты образовательного процесса объединены целями, совместной работой, наличием позитивных межличностных отношений, пространственным и временным присутствием. Такой подход обеспечивает эффективность, качество и результативность в обучении. Направленность на обучаемого, увлеченность своим делом, профессиональное владение организаторской техникой, деликатность в отношениях обеспечивают формирование личности, способной к саморазвитию и самореализации, которая умеет работать в коллективе и имеет навыки общения с другими членами группы и общества в целом.

Ключевые слова: преподаватель и студент, педагогическое взаимодействие, учебное сотрудничество, общение, личностно-ориентированный подход, театр.

Indenko N.

graduate student of the Chair of Pedagogy of Higher School, senior Lecturer of Foreign Languages Department of Donbas State Pedagogical University

Topolnyk Y.

associate professor of Higher School Pedagogy Department, the Candidate of Pedagogical Sciences;

THE STRATEGY IMPLEMENTATION OF PERSONALLY ORIENTED PEDAGOGICAL INTERACTION

The article reveals the concept of pedagogical interaction and educational cooperation in the system “teacher-student” through the introduction of the theatre. The result of this work is to prepare the student for active and independent learning and formation of related skills, abilities and personal qualities.

Quality of any specialist in modern terms determined not only by the level of their knowledge and professional skills, that allow him to solve problems that arise creatively, but also interact with people on the basis of subjective establishing relations. The system of higher education should have a wide range of techniques and methods that ensure the development of these skills. One of the key issues of the educational process in this context is the interaction between teacher and student.

Search for the best, most effective ways of influencing the quality of education, expands in recent years. It creates new educational technology, studied educational opportunities of methods of active learning (problem lectures, group discussions, analysis of specific situations, dynamic couples, conference, role and business games, video technique, multimedia, etc.), which along with the traditional (explanation, narration, work with a book, conversation), contribute to intensification, efficiency, quality and effectiveness of the learning process at the university.

This approach is regarded as the most successful alternative to traditional teaching methods and reflects opposite-oriented approach in learning. The main goal of this work is to study together: in pair, team, collective interaction.

Cooperation becomes productive if each participant is involved in the process at the very beginning of the process of assimilation of new subject matter; if it is organized as an active collaboration with the teacher and other students; if in the learning process there is the establishment of mechanisms for self-regulation of behavior and activity of students; if the ability to formulate the goals is understood.

Each group member is aware of their responsibility for their own success on what depends the success of the entire group

The subjects of the educational process of the joint purposes, collaboration, positive interpersonal relations, spatial and temporal co-presence. This approach ensures efficiency, quality and effectiveness in teaching and allows to transfer the educational process from the operation mode to the mode of development, learning becomes an internal necessity, and creative rethinking of location is becoming leading.

It should be noted that the theater attracted students of all ages and even pupils of secondary schools. Because of this, the younger team members enrolled in senior and experienced adult companions share their experience to a new generation. All this takes place in a friendly and creative atmosphere of cooperation.

Focus on the child, dedication, professional knowledge of organizational technique, delicacy in relations become the key to creating personality, capable of self-development and self-realization, able to work in a team and has the skills to communicate with other group members and society as a whole.

Keywords: *teacher and student, pedagogical interaction, educational cooperation, communication, personally-oriented approach, theatre.*

REFERENCES

1. Bex I.D. Zakonomirnosti suchasnogo vy`xovnogo procesu // Doshkil`ne vy`xovannya. – 2004. - #2. – S. 3 - 5.
2. Vy`shha osvita Ukrainy` i Bolons`ky`j proces: Navchal`ny`j posibny`k Za red. V.G. Kremeny`. – K.: Osvita, 2004. – 384 s.
3. Korotaeva E.V. Dy`rektor-uchy`tel`-ucheny`k: puty` vzay`modejstvy`ya. - M.: Sentyabr`, 2000. – 144 s.
4. Nor K.F. Vy`kory`stannya amery`kans`kogo dosvidu formuvannya komunikaty`vny`x umin` majbutnix uchy`teliv // Naukovi praci: Naukovo-metody`chny`j zhurnal. T. 28. Vy`p. 15. Pedagogichni nauky`. - My`kolayiv: Vy`d-vo MDGU im. P. Mogy`ly`, 2003. - S. 54-58.
5. Pedagogy`ka: pedagogy`chesky`e teory`y`, sy`stemy, texnologiy` / Pod red. S.A.Smy`rnova. – M.: Akademy`ya, 2006. – 512 s.
6. Pedagogichna majsternist`: Pidruchny`k dlya studentiv vy`shhy`x pedagogichny`x navchal`ny`x zakladiv. - K.: Vy`shha shkola, 2004. -418s.
7. Savenkova L. Komunikaty`vnist` uchy`telya. // Pedagogika tolerantnosti. - 2007. - #1. - S. 94-100.
8. Sokolov V.N. Pedagogy`chesky`e vzay`modejstvy`ya v evry`sty`cheskom obucheniy`: Avtoref. dy`s. d-ra ped. nauk. - M., 2003.

УДК 378.637.016

Ху Манлі

аспірантка НПУ імені М. П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНИМ АНСАМБЛЕМ

Статтю присвячено питанням підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями в сучасних умовах фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі, а також розкриттю змісту вокально-методичного напряму диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики. Розглянуто особливості змісту формувального експерименту, що відображено в методичній системі, яка спрямована на інтеграцію процесу формування вокально-методичних знань і вмінь.

Основними завданнями визначено: формування методичної готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем; розробка методичної системи, яка включала ефективні педагогічні методи; планування фахового саморозвитку студентів; спрямування майбутніх учителів музики до творчого самовиявлення. Процесуальні особливості підготовки статті зумовлені добором і застосуванням відповідних методів: вивчення та аналіз дидактичних робіт із проблеми методичної підготовки майбутніх учителів музики до фахової діяльності; теоретичний аналіз та узагальнення ідей щодо розвитку вокального голосу учнів шкільного віку, що викладено у сучасних дослідженнях; метод конкретизації методичних матеріалів; метод спостереження за ходом навчальної діяльності студентів музично-педагогічних факультетів.

Ключові слова: *методична підготовка, вокальний ансамбль, формувальний експеримент, майбутній вчитель музики.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Виконання соціального замовлення в підготовці конкурентноспроможних фахівців пов'язане з активізацією розробок нових педагогічних ідей, методичних надбань для побудови теоретичної концепції методичної підготовки майбутніх учителів музики спрямованої на їх практичне використання. У процесі набуття майбутніми вчителями музики – керівниками вокальних ансамблів фахово необхідних компетенцій дуже важливо навчити їх прогнозувати своє професійне становлення, враховувати всі зміни у соціальному середовищі, а також розвиток сучасної інформаційної техніки.

Методична діяльність учителя музичного мистецтва – керівника вокального ансамблю, який працює, та майбутнього вчителя музики мають суттєві відмінності, оскільки реалізуються в різних умовах: перша – в
© Ху Манлі, 2016

умовах практичної професійної роботи, друга – в умовах навчальної діяльності студентів. Методична діяльність керівника вокального ансамблю, який здійснює вокально-педагогічну роботу з учнями, реалізується через такі її види: навчальна діяльність, організаційна, комунікативна, діагностична, проєктувальна. Провідним видом методичної діяльності вчителя музичного мистецтва – керівника вокального ансамблю є навчально-методична діяльність, завдяки чому уможлиблюється реалізація методичної системи навчання учнів співу в ансамблі на різних рівнях: на рівні сприймання музичного твору; вокально-технічних вправ; репетиційної роботи над інтонаційними та технічними труднощами в музичному творі; вокальної роботи над художньо-виразним виконанням музичного твору. Методична діяльність майбутніх учителів музики реалізується в умовах освітнього процесу у вищому навчальному педагогічному закладі, що є процесом набуття особистістю навчального досвіду та його збагачення, котре спрямоване на оволодіння методичними компетенціями.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що окремі аспекти досліджуваної проблеми завжди перебували в центрі уваги науковців, які свої праці присвятили методичній підготовці майбутніх учителів музики. Так, було розглянуто питання методичної діяльності (М. Макарченко), значення суб'єктного досвіду особистості для якісної методичної діяльності (І. Якиманська, І. Авдєєва, О. Локтіонова), розробка організаційно-методичних систем (М. Гаріна, В. Докучаєва, В. Корольков, М. Поташнік, Г. Серіков).

Формування цілей статті (постановка завдання). Основним завданням є визначення та розроблення змісту методичної підготовленості майбутніх учителів музики у процесі впровадження формувальної методики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формувальний етап експериментальної роботи був спрямований на формування методичної підготовленості майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем та проходив у декілька етапів. Кожен етап формувального експерименту було підпорядковано визначеній меті та дослідницьким завданням. Враховуючи вихідні дані початкових зрізів експериментальної та контрольної груп, ми встановили невідповідність між рівнями в області теоретичних знань, вокальних умінь, і відсутністю умінь проведення репетиційної вокальної роботи з учнями шкільного віку, що постало підставою для занепокоєння щодо якості фахової готовності майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем.

Протягом формувального експерименту вирішувалось питання залучення студентів до прояву особистісної готовності до керівництва

вокальним ансамблем. Здатність фахового самовизначення у пошуку власного стилю художньо-творчої діяльності сприяло розумінню студентами значимості наявного стилю під час вокальної роботи з учнями загальноосвітньої школи. Так, для актуалізації уваги студентів до проблем готовності до керівництва вокальним ансамблем, залучення їх до проведення вокально-хорової роботи над музичним твором з використанням ефективних методів вокально-хорового розвитку учнів, які доцільно в подальшому використовувати у майбутній фаховій діяльності [5, с. 202].

Згідно стратегічного плану розвитку Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Ушинського щодо впровадження ефективних методик у навчально-виховний процес на факультеті мистецтв для майбутніх учителів музики почали читати навчальний спецкурс «Методика роботи з вокальним ансамблем», який був спрямований на оволодіння майбутніми керівниками вокальних ансамблів необхідною навчальною інформацією та способами реалізації музично-педагогічної діяльності. Спецкурс забезпечував студентів базовими знаннями щодо вокально-педагогічної роботи з учнями різного шкільного віку, а розроблені автором навчальні завдання сприяли як швидкому засвоєнню цих знань та репертуарного тезаурусу вокальних творів, так і практичному використанню набутих вокальних навичок у навчальній діяльності над музичним твором. Подані навчальні завдання входили до блочної структури вокально-педагогічної роботи з учнями вокального ансамблю, яка містила: початковий блок – націлений на вокально-педагогічну роботу з учнями молодшого шкільного віку; розвивальний блок, який передбачав розвиток вокального голосу учнів середнього шкільного віку; підлітковий блок, де навчальні завдання були спрямовані на розвиток вокального голосу в учнів старшого шкільного віку. Деякі навчальні завдання передбачали залучення студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Доцільно зазначити, що нами було виокремлено основні завдання навчального спецкурсу, які поставали в наступному: узагальнити теоретичний і практичний досвід, отриманий студентами під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін у процесі фахового навчання у вищому навчальному педагогічному закладі; ознайомити майбутніх учителів музики з теоретичними аспектами складових вокально-хорового виховання учнів загальноосвітніх шкіл, особливостями розвитку співацького голосу дитини за сучасними вимогами до цього аспекту фахової діяльності, та сприяти оволодінню студентами практичними навичками з метою їх впровадження у майбутню фахову діяльність.

Отже, реалізація спецкурсу «Методика роботи з вокальним ансамблем» має особливе значення саме у вищому навчальному педагогічному закладі. Адже завданням нашого ВНЗ стає готувати майбутніх учителів музики

відповідно до найбільш ефективних підходів до формування методичної готовності студентів до керівництва вокальним ансамблем.

Запропонована нами методика має інноваційний характер, і включає обрані нами підходи до підготовки студентів до керівництва вокальним ансамблем. Адже в сучасних умовах недостатньо, щоб педагогічна діяльність учителя музики загальноосвітньої школи обмежувалась лише викладанням уроків музичного мистецтва [3]. Коло необхідних умінь учителя музики значно розширилось через те, що сучасний учитель музики повинен уміти організувати позакласну творчо-музичну діяльність учнів, залучати їх до співу в вокальному ансамблі, до виступів у шкільних концертних заходах. Музичний твір постає як засіб формування професійної компетенції, та відіграє велику роль у процесі вокального розвитку учнів. Специфіка методичної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальним ансамблем передбачає здобуття вокально-методологічної компетентності, а також розвитку фахових знань і вмінь щодо художнього керівництва вокальним колективом та прагнення до фахової самореалізації.

У експериментальній групі була реалізована розроблена нами модель методики підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю. У контрольній групі навчальний процес організовувався у звичному порядку. На основі результатів навчальної діяльності ми зробили висновок про практичну однорідність студентів контрольної та експериментальної груп щодо сформованості методичної підготовленості студентів до керівництва вокальним ансамблем.

Висновки. Проведена робота дозволила дійти певних узагальнень. Майбутні керівники вокальних ансамблів упевнились у тому, що застосування педагогічних методів навчання під час фахового навчання сприяє: більш свідомому виконанню навчальних завдань; набуттю вміння здійснювати пошук щодо власного стилю художньо-творчої діяльності; систематизації знань щодо методики роботи з вокальним ансамблем; оволодінню репертуарним тезаурусом вокальних творів; вільному володінню виконавськими вокальними навичками; набуттю комунікативних умінь у роботі з вокальним ансамблем; вмінню саморегуляції вокально-хоровою діяльністю; розвитку уваги, уяви, спостережливості; розвитку нестандартного мислення та здатності до прояву творчої оригінальності у моделюванні художнього образу й театралізації хорових творів, і на цій підставі бачити перспективу застосування фахових знань і вмінь у процесі формування методичної готовності до керування вокальним ансамблем.

Подальше дослідження проблеми формування методичної готовності майбутнього вчителя музики до керівництва вокальним ансамблем постає у вивченні проблеми розвитку та вдосконалення рівня сформованості інформаційної компетенції вчителя музичного мистецтва – керівника вокального ансамблю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Єременко О. В. Єдність раціональних та емоційних аспектів навчальної діяльності майбутніх з музичного мистецтва / О. В. Єременко // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. ред. – проф. Буряк В. К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2011. – Вип. 32. – С. 306 – 312.
2. Левшенко Т. Формування експресивної виразності в процесі хорового диригування / Т. Левшенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Вип. 16 (21). Частина 2. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014 – 253 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К., 1998 – С. 25 – 34.
5. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, доповн. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 402 с.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2016.

Ху Манли

аспірантка НПУ імені М. П. Драгоманова

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К РУКОВОДСТВУ ВОКАЛЬНЫМ АНСАМБЛЕМ

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей музыки к руководству вокальными ансамблями в современных условиях профессионального обучения в высшем учебном педагогическом учреждении, а также раскрывается содержание вокально-методического направления дирижёрско-хоровой подготовки будущих учителей музыки. Рассмотрены особенности содержания формирующего эксперимента, что отображено в методической системе, направленной на интеграцию процесса формирования вокально-методических знаний и умений. Определены основные задания этого этапа. Процессуальные особенности подготовки статьи предполагают подбор и применение соответствующих методов: изучения и анализа дидактических работ по проблеме профессиональной подготовки будущих учителей музыки; теоретический анализ и обобщение идей развития вокального голоса учеников школьного возраста; методы конкретизации методических материалов, наблюдения за процессом учебной деятельности студентов музыкально-педагогических факультетов.

Ключевые слова: *методическая подготовка, вокальный ансамбль, формирующий эксперимент, будущий учитель музыки.*

Khu Manly

post-graduate of the National Pedagogical Dragomanov University

FORMATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS PREPARATION TO GUIDE VOCAL ENSEMBLE

The article is devoted to the preparation of future music teachers to guide vocal ensembles in modern conditions of professional training in pedagogical higher education institution.

Implementation of the social order in preparation of competitive specialists associated with the intensification of development of new teaching ideas and teaching achievements to build theoretical concept of methodical preparation of future music teachers aimed at their practical use. In the process of acquiring the future music teachers – leaders of vocal ensembles professionally required competencies is very important to teach them to predict their professional development, to take into account changes in the social environment and the development of modern information technology.

Methodical activity manager vocal ensemble that performs vocal and pedagogical work with students, implemented through the following types of: educational activities, organizational, communicative, diagnostic, design. Leading methodical view of the teacher of music – the head of the choir is educational and methodological activities, thus made possible the realization of methodical system of training students in ensemble singing at different levels: at the level of perception of musical works; vocal and technical exercises; rehearsals on intonation and technical difficulties in the musical work; vocal work on the artistic and expressive performance of music.

We have to resolve the issue of attracting students to exercise personal preparedness guide vocal ensemble. The ability of professional self-determination in finding their own style of artistic and creative activities helped students the importance of understanding the existing vocal style while working with secondary school students.

For future music teachers had read a training course "Methods of working with the vocal ensemble" which was aimed at mastering the future leaders of vocal ensembles necessary academic information and ways to implement the musical and educational activities. Special course provide students basic knowledge on vocal and educational work with students of all school-age children, and the author developed educational tasks contributed to a rapid assimilation of knowledge and repertory thesaurus vocal works and practical use of acquired skills in vocal training activities over the music.

The technique is innovative and includes the chosen approach to prepare students for leadership vocal ensemble. Indeed, in the current conditions is not

enough to pedagogical activity secondary school music teacher was limited to only teaching music lessons.

Further research methodological problems of formation of readiness of the future music teachers to guide vocal ensemble appears in the study of the development and improvement of the level of formation of information competence of the teacher of music - vocal ensemble leader.

Keywords: *methodical preparation, vocal ensemble, of forming experiment, a future teacher of music.*

REFERENCES

1. Yeremenko O. V. The unity of rational and emotional aspects of learning future of music / O. V. Yeremenko // Pedagogika vyshchoi ta serednoi shkoly: Zbirnyk naukovykh prats / hol. red. – prof. Buriak V. K. – Kryvyi Rih: KDPU, 2011. – Vyp. 32. – P. 306 – 312.
2. Levshenko T. Formation expressive expression in the choral conducting / T. Levshenko // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 14. Teoriia i metodyka mystetskoï osvity : zbirnyk naukovykh prats. – Vyp. 16 (21). Chastyna 2. – K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2014 – 253 p.
3. Padalka H. M. Art Pedagogy (theory and methodology of teaching artistic disciplines) / H. M. Padalka. – K. : Osvita Ukrainy, 2008. – 274 p.
4. Rudnytska O. P. Fundamentals of teaching artistic disciplines: Tutorial / O. P. Rudnytska. – K., 1998 – P. 25 – 34.
5. The theory and methodology of art education. Scientific school of G. Padalka. Collective monograph / pid nauk. red. A. V. Kozyr. – Vyd. druhe, dopovn. – K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2011. – 402 p.

УДК 378.016:784

Чень Бо

*аспірант Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова*

МЕТОДИ ДІАГНОСТУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ВИКОНАВСЬКО- ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО- ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної мистецької освіти – підготовці майбутніх учителів музики до здійснення виконавсько-інтерпретаційної діяльності. Аналізуючи мистецтвознавчі й музично-педагогічні наукові розвідки, автор надає власне тлумачення готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання та структурує цей педагогічний феномен у чотири компоненти: мотиваційно-спрямований,
© Чень Бо, 2016

когнітивно-оцінювальний, виконавсько-самостійний і творчо-продуктивний. Для діагностування кожного компонента запропоновані відповідні методи. Докладно описана процедура діагностування когнітивно-оцінювального компонента на основі методів тестування й творчих завдань.

Ключові слова: *інтерпретація, виконавсько-інтерпретаційна діяльність, готовність, компоненти, методи.*

Актуальність проблеми. Одним із провідних напрямів професійної підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах України є інструментальне музикування. Здобувачі вищої освіти, які отримують професійну музично-педагогічну освіту, опановують гру на музичному інструменті (фортепіано, струнних, духових, ударних інструментах симфонічного оркестру, а також інструментах оркестру народних інструментів), вивчаючи професійно зорієнтовані дисципліни «Основний музичний інструмент», «Спецкурс з основного музичного інструменту», «Ансамбль і концертмейстерський клас», «Додатковий музичний інструмент» тощо. Важливим аспектом музично-інструментального навчання майбутніх музикантів-педагогів є формування навичок виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових розвідках сучасних вітчизняних дослідників актуалізовано питання формування навичок виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва у процесі музично-інструментального навчання. При цьому відзначимо, що різні аспекти проблеми інтерпретації художніх творів вивчаються в межах різних наук: у дослідженнях з філософії, естетики, музикознавства, теорії музичного виконавства, музичній психології тощо. Не залишається осторонь і галузь музичної педагогіки: питанням набуття навичок художньої інтерпретації музичних творів присвячені наукові праці А. Бондарєва, Г. Дідич, Л. Коваль, В. Крицького, О. Ляшенко, П. Ніколаєнко, О. Олексюк, Г. Падалки, М. Петренко, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін., специфічні аспекти музично-інтерпретаційної діяльності розглядаються у дослідженнях музикантів-виконавців, диригентів, методистів, музикантів-педагогів (Л. Баренбойм, О. Гольденвейзер, К. Ігумнов, П. Казальс, Г. Коган, К. Мартінсен, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, С. Раппопорт та ін.).

Виходячи із музикознавчого розуміння процесу виконання музичного твору як перекладу зі знаково-графічної мови на музичну та вербальну, виконавську інтерпретацію творів мистецтва науковці визначають як результат особливої художньої діяльності свідомості, що визначається як своєрідне переведення продукту первинної творчості не тільки в іншу систему мови (знаково-сміслову), й в іншу систему

мислення (О. Котляревська [1]); як цілісне утворення, що характеризується єдністю і взаємозв'язком кількох складників, серед яких текстуальна (індивідуально авторська), змістова (історична) та психологічна інтерпретація (О. Ляшенко [2]). Для повноцінної інтерпретації музичного твору необхідно ретроспективне вивчення творів мистецтв (аналіз об'єктивних даних про твір, смисл та значення, які втілені в ньому) та особлива духовна діяльність свідомості, де суттєву роль відіграє досвід інтерпретатора в спілкуванні з мистецтвом [2].

У контексті музичної педагогіки питання музично-виконавської інтерпретаційної діяльності зазвичай розглядаються у єдності з категорією «готовності» до здійснення цієї діяльності. В музично-педагогічних дослідженнях представлені різноманітні аспекти проблеми готовності: готовність музикантів-виконавців до публічного виступу (Л. Бочкар'єв); готовність до інструментально-виконавської діяльності (Л. Гусейнова), готовність майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації (В. Смирєнський); готовність майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації та саморозвитку (О. Теплова, П. Харченко); готовність до музично-естетичного виховання школярів (В. Андрющенко, Г. Астахова, Т. Зотєєва, Г. Черушева); готовність до диригентсько-хорової діяльності (Т. Смирнова) тощо.

Формулювання цілей статті. Спробуємо в межах статті окреслити форми й методи діагностування готовності майбутніх учителів музики до здійснення виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час пошуку адекватних форм і методів діагностування готовності майбутніх учителів музики до здійснення виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання ми спиралися на ключові положення теорії музичної інтерпретації, розробленої у межах музикознавства та музично-педагогічної науки. Серед них:

- виокремлення серед інтерпретаційних версій різних видів музичної діяльності (композиторської, редакторської, музикознавчої та ін.) виконавської інтерпретації, яка втілюється в музичному звучанні твору, його новому «прочитанні»;

- розуміння процесу інтерпретації музичного твору в перебігу чотирьох основних етапів: виникнення художнього задуму, його формування, реалізація, перевірка та оцінка;

- урахування суб'єктивізму виконавського процесу, що є закономірним відтворенням специфіки музичного мистецтва, адже кожен виконавець є індивідуальною особистістю з певним рівнем музичного мислення, знань, власним досвідом виконавської діяльності та власним

розумінням змісту музичного твору та естетико-стильових закономірностей;

- дотримання принципу взаємодії композиторського та виконавського стилю у процесі виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

Ми розуміємо формування готовності майбутніх учителів музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі музично-інструментального навчання як процес набуття майбутніми вчителями музики тих властивостей і спеціальних здібностей особистості (індивідуально-особистісних утворень), які сприяють виконавському втіленню різних граней музичного образу відповідно до логіки розвитку його художньої суті та спроможності привносити особистісно-духовний смисл у зміст інтерпретованого музичного твору.

Виходячи з цього, структуру готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання доцільно представити у єдності мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів (див. рис. 1).



Рис. 1. Структура готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання

Мотиваційно-спрямований компонент передбачає виявлення зацікавленості студентів інструментально-виконавською діяльністю, він визначається усвідомленням значущості набуття інтерпретаційних умінь.

Когнітивно-оцінювальний компонент характеризується сформованістю мистецько-професійного тезаурусу та містить уміння здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз інструментальних творів для дітей.

Виконавсько-самостійний компонент визначає наявність технічних умінь та навичок, специфічних художньо-виконавських умінь, які забезпечують творче спілкування з творами музичного мистецтва і слухацькою аудиторією, а також ступінь рефлексивної й контрольної оцінювальної спроможності (сформованість умінь здійснювати самооцінку та забезпечувати самоконтроль) при сформованій особистісній потребі майбутнього вчителя музики до художнього відтворення музичного образу твору.

Творчо-продуктивний компонент передбачає певний ступінь підготовленості студентів до здійснення інтерпретаційної діяльності, його характеризують розвинені вміння здійснювати вербальне повідомлення та музично-виконавський показ, встановлювати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

Для перевірки сформованості кожного компоненту готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання були визначені відповідні форми й методи.

Розглянемо докладніше методи діагностування когнітивно-оцінювального компоненту означеного педагогічного феномену.

Оскільки критерієм когнітивно-оцінювального компоненту готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання є ступінь опанування майбутніми фахівцями інструментальними знаннями, вміннями та навичками в інтерпретації музичних творів, моніторинг його сформованості, на нашу думку, доцільно проводити із застосуванням методів тестування (для вивчення сформованості мистецько-професійного тезаурусу майбутніх учителів музики) та творчих завдань (створення аналітичних етюдів для перевірки уміння здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз інструментальних творів для дітей).

Тестування мистецько-професійного тезаурусу майбутніх музикантів-педагогів має відбуватися з урахуванням усіх вимог педагогічної тестології, серед яких застосування шкали відношень або, як мінімум, шкали інтервалів, надійність, валідність, дискримінативність, наявність нормативних даних, а також такі вимоги, як просте

формулювання і однозначність тестових завдань, обмеження часу їх виконання, соціокультурна адаптивність тесту, операціоналізація, верифікація тощо. Для повноцінного вивчення мистецько-професійного тезаурусу майбутніх учителів музики слід використовувати тестові завдання різних типів: завдання на поодинокий чи множинний вибір, на встановлення відповідності, завдання з альтернативною відповіддю, завдання відкритого типу. Процедура тестування успішно реалізується в умовах віртуального навчального середовища MOODLE, яке надає можливість здійснити оцінювання якості тестових матеріалів (визначити середньоквадратичне відхилення, значення асиметрії розподілу, значення ексцесу розподілу, коефіцієнт внутрішньої узгодженості, помилку відношення, стандартну помилку, успішність тестових завдань, призначену та ефективну вагу, індекс дискримінації та деякі інші параметри якості тестових завдань), а також проаналізувати отримані результати на основі статистичних засобів автоматизованого аналізу середовища MOODLE.

Для створення аналітичних етюдів музичних творів музично-педагогічного шкільного репертуару задля перевірки уміння здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз інструментальних творів для дітей рекомендуємо використовувати твори музично-педагогічного репертуару: зразки української дитячої інструментальної музики (В. Барвінський «Сонечко»; В. Косенко, твори із «Дитячого альбому»; Г. Сасько «Синички за вікном», «Перший пролісок», В. Сокальський «Пташка»; І. Беркович «Українська пісня», «Танець ляльки»; В. Сильвестров «Марш»; М. Скорик «Народний танець», К. Стеценко «Вечірня пісня»; Ю. Щуровський «Український танець»; М. Сильванський «Полька «Комарики», «Український танець»; М. Шух «Удалые трубачи...»; М. Лисенко «Елегія»; Л. Ревуцький «Веснянка», «Колискова» та ін.), твори зарубіжних композиторів-класиків, що входять до програми з музики (твори з «Дитячого альбому» та фортепіанного циклу «Пори року» П. Чайковського, дитяча музика Й. Баха, Р. Шумана, С. Прокоф'єва, інших відомих авторів). Методичним підґрунтям для виконання творчого завдання (створення аналітичних етюдів) має бути метод аналізу-інтерпретації творів мистецтва (Л. Масол) як сучасний підхід до аналізу музичних творів, збагачений індивідуальним асоціативно-емоційним досвідом виконавця, пов'язаний з пошуком особистісно значущих смислів, співзвучних духовному досвіду слухачів.

Висновки. Підводячи підсумки, відзначимо, що діагностування кожного компоненту готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності в процесі інструментального навчання передбачає використання відповідних форм й методів:

- сформованість мотиваційно-спрямованого компоненту, визначення усвідомлення майбутніми музикантами-педагогами значущості набуття інтерпретаційних умінь доцільно проводити на основі спеціальних опитувальників;

- когнітивно-оцінювальний компонент вимірюється з використанням методів тестування й творчих завдань;

- виконавсько-самостійний та творчо-продуктивний компоненти доцільно діагностувати у процесі підготовки самостійної музично-інструментальної концепції твору педагогічного репертуару, який передбачає вербальне повідомлення та музично-виконавський показ.

Отже, виконавсько-інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики є самостійним видом художньо-творчої діяльності та стрижневим елементом інструментальної підготовки студентів у закладах вищої музично-педагогічної освіти, саме вона забезпечує їх ґрунтовну фахову підготовку до подальшої практичної роботи з учнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Котляревська О. І. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування: автореф. дис... канд. мистецтвознавства; 17.00.03 / Котляревська О. І. – Київ : Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, 1996. – 19 с.
2. Ляшенко О. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис... канд. пед. наук; 13.00.04 / О. Ляшенко. – Київ : НПУ імені МП. Драгоманова, 2001. – 22 с.
3. Клайн Пол. Справочное руководство по конструированию тестов / Пол Клайн. – Перевод Е. П. Савченко. – М. : „ПАН Лтд.“, 1994. – 283 с.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2016.

Чень Бо

аспірант НПУ імені М. П. Драгоманова

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИСПОЛНИТЕЛЬСКО-ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена актуальной проблеме современного художественного образования – подготовке будущих учителей музыки к осуществлению исполнительско-интерпретационной деятельности. Анализируя искусствоведческие и музыкально-педагогические научные исследования, автор предоставляет собственное толкование готовности будущих учителей музыки к исполнительско-интерпретационной деятельности в процессе музыкально-инструментальной подготовки и структурирует этот педагогический феномен в четыре компонента:

мотивационно-направленный, когнитивно-оценочный, исполнительско-самостоятельный и творчески-продуктивный. Для диагностирования каждого компонента предложены соответствующие методы. Подробно описана процедура диагностики когнитивно-оценочного компонента на основе методов тестирования и творческих заданий.

Ключевые слова: *интерпретация, исполнительно-интерпретационные деятельность, готовность, компоненты, методы.*

Chenj Bo

post-graduate of the National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

**METHODS OF DIAGNOSING OF FUTURE MUSIC TEACHERS
READINESS TO IMPLEMENT THE PERFORMING-
INTERPRETATION ACTIVITY DURING MUSIC AND
INSTRUMENTAL LEARNING**

The article is devoted to an actual problem of modern art education – preparation of future music teachers to performing-interpretive activity. The author analyzes the art and musical and pedagogical research and formulates his own definition of future music teachers' readiness to the executive-interpretive activities. This pedagogical phenomenon consists of four components: motivational-directed, cognitive evaluation, performance-independent and creatively productive.

Motivational-directed component involves identifying students' interest in performing instrumental activities, it is determined the significance of knowledge acquisition interpretational skills.

Cognitive-evaluation component involves the formation of artistic and professional thesaurus and provides the ability to perform analysis of pedagogical aims performing instrumental works for children.

Performing-independent component determines the availability of technical skills and abilities specific artistic and performance skills. They provide communication with the music works and audience, and the degree of control and reflective assessment capacity (skills formation exercise self-esteem and self-provide) in current personal needs of the future music teacher to musical image reproduction work.

Creative and productive component provides a degree of students' readiness to exercise interpretative activities. It is characterized developed the ability to carry verbal messages and music-performing display, install and maintain feedback in communication.

To test each component of formation of future music teacher's readiness to performance-interpretation activities by appropriate forms and methods:

- formation of motivational and directional component, determining awareness of the importance of entry interpretational skills appropriate to the basis of specific questionnaires;

- cognitive-evaluation component is measured using the test methods and creative tasks;

- performing-independent, creative and productive components advisable to diagnose in the preparation of independent music and instrumental repertoire of pedagogical work concept, which includes verbal messages and performing musical show.

Keywords: *interpretation, performance-interpretive activity, readiness, components, methods.*

REFERENCES

1. Kotliarevska O. I. Variable potential of musical work: cultural aspect of interpreting. Extended abstract of candidate's thesis / Kotliarevska O. I. – Kyiv : Natsionalna muzyczna akademiia Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho, 1996. – 19 p.
2. Liashenko O. Artistic and pedagogical interpretation of a musical work in prospective music teachers' training. Extended abstract of candidate's thesis / O. Liashenko. – Kyiv : NPU imeni MP. Drahomanova, 2001. – 22 p.
3. Klajn Pol. Reference guide for design test / Pol Klajn. – Perevod E. P. Savchenko. – M. : „PAN Ltd.”, 1994. – 283 p.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 7.01"652"

Федь В.

доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри культурології, естетики та історії Донбаського державного педагогічного університету

Мазілкина А.

студентка 1 курсу дефектологічного факультету ДДПУ

КУЛЬТУРОТВОЧО-ВИХОВНА СИСТЕМА СЕРЕДНЬОВІЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена осмисленню мистецької спадщини Середньовіччя з точки зору розкриття культуротворчого та виховного потенціалу, актуального в сучасності. Середньовічне мистецтво вчить виробленню моделі ідеального як уможядного орієнтиру виховання на його духовній основі за дидактичний принцип. Необхідним наочним елементом виховання є мистецтво Середньовіччя, що естетично впливає на суб'єкта та його гармонійний розвиток. Мистецтво має значний моральний потенціал розвитку, спонукає до морального виховання та духовно-етичної досконалості людини.

Ключові слова: *мистецтво, Середньовіччя, архітектура, готика, ікона, виховання, культура.*

Актуальність теми дослідження. В епоху глобалізації та розвитку координат культури постмодерного (інформаційного) виховання і освіти сучасна людина усвідомлює цінність духовної спадщини минулого як суттєвого механізму відродження та генерації ідей виховання на сучасному етапі. Суттєвою особливістю цього «механізму» є не наслідування, а «прочитання» наново історичної традиції, тобто інтерпретації сьогоденням минулого, актуального в наш час.

Ступінь розробленості проблеми. Висвітленню проблем світоглядно-виховного і морального, а також культурологічно-мистецького характеру епохи Середньовіччя присвячено фундаментальні роботи й окремі розробки Й. Гейзінги, Ж.Л. Гоффа, А.Я. Гуревича, Л.Т. Левчук, О.Ф. Лосєва, В.А. Малахова, М.Г. Тофтул, П.А. Флоренського.

Мета публікації. Саме недосконалість, а подекуди й колізії розвитку інформаційної моделі освіти та виховання змушують звернутись до мистецтва минулого, а саме Середньовіччя (оскільки воно тривало майже тисячоліття й є багатющою скарбницею духовності) з метою вироблення нових ідей, підходів та імперативів культуротворчості, освіти та виховання.

© Федь В., Мазілкина А., 2016

Виклад основного матеріалу. Ідеї античного виховання спирались на чуттєвий ідеал прекрасного у мистецтві, які в епоху Середньовіччя зазнали жорсткої критики. Середньовіччя обіймає майже половину історії культури, від нашого літочислення (Р.Х.). В силу названої і багатьох неназваних (через обмежений обсяг статті) причин та обставин розвитку ця епоха ніколи не була однорідною. Західноєвропейське середньовіччя, особливо на ранньому етапі (Тертуліан, Оріген, Климент Олександрійський) взагалі заперечувало художню творчість, мовляв вона має чуттєвий характер та наближає до гріха та духовної смерті. Однак Отці церкви цілком усвідомлювали виховний потенціал мистецтва і не могли «мати розкіш» від нього відмовитись. Аврелій Августин уможлядно довів, що Бог створив світ прекрасним і земна краса є відблиском божественної краси. Візантія відрізнялась від католицизму в цьому плані збереженням духовного зв'язку з Античністю.

Якщо в античну епоху лише почала намічатись автономізація видової специфіки мистецтва, то Середньовіччя її продовжило розвивати. Релігійна парадигма Середньовіччя визрівала, як відомо, в Стародавньому Римі. Зокрема, в світогляді епікуризму, що «зсередини» розхитав діалог зі світом на матеріалістичній основі та почав висвітлювати духовно-трансцендентну специфіку моделювання культуротворчого буття людини того часу.

І хоча християнство з одного боку не було єдиним, а з іншого – не відображало в повній мірі дух Середньовіччя (оскільки ще існувала культура карнавалу) тим не менш саме християнська культура освячує сакральну канонізацію мистецтва і сприяє формуванню такого синтетичного виду мистецтва як архітектура, що має значний виховний моральний та естетичний потенціал.

Якщо в народній культурі різні мистецтва були синкретично злитими із самим повсякденним життям, то християнська традиція саме через архітектуру як образ «Граду Небесного» (А. Августин) показує змістовне відділення божественного і духовного від світського і побутового.

Практичною формою відображення цього змісту стало відділення сакральної архітектури від тлінного життя, це свого роду подолання синкретизму і моделювання діалогу людина – Бог виходячи з позицій релігійної символіки, образності, догматичності мистецтва. І все це докорінно різниться від гріховного життя і всього земного буття.

Саме під егідою храму (собору) як специфічної форми художньої образності стають можливими живопис, скульптура, музика, декоративно-прикладне мистецтво, елементи театралізації, ораторське мистецтво тощо, які не втрачають духовний і змістовний зв'язок з архітектурою та майже тисячоліття не покидають її материнське лоно.

Архітектура в цей час виконувала функцію «знаку знаків», тобто виступала формою опосередкування не тільки мистецьких знаків інших рівнів, а й знаків релігійних, сакральних, догматичних. Архітектура в діалогічному моделюванні східної та західної традиції відігравала важливу роль.

За допомогою методу реконструкції можна провести логічний ланцюжок: знак-символ-образ, та навпаки, за методом деконструкції. Відповідно А. Гуревичу, середньовічний символ ніколи не буває етично нейтральним, а ієрархія символів – це ієрархія цінностей [1, 266]. В цьому відношенні архітектура вмщала в собі цю ієрархію та стояла на вершині її матеріальної реалізації.

Діалог в мистецтві обумовлювався тим фактором, що християнство було доміантною ідеологією, але християнство не було базовою основою культури з точки зору її внутрішнього змісту. І мистецтво християнського світу постійно вело боротьбу з народними культурними традиціями: карнавалом, фольклором, які, в принципі, домінували не з ідеологічної, а зі змістовної, іманентної точки зору. Отже, діалог в мистецтві унаслідував це подвоєння та його символічну природу.

У сакральному мистецтві, цей діалог протікав у модусі інтерпретації ідеального буття, опосередкованого через мистецькі форми, у бутті земному, що будується за його аналогією. Натомість в світському вимірі, це діалог вже не з ідеальним буттям, а з його опосередкованою формою земного буття і символічне та образне протиставлення себе цьому буттю.

Власне, герменевтичний конструкт інтерпретації виявився вдалим елементом пояснення специфіки інформаційно-знакової природи діалогу в мистецтві. Як зазначає О.В. Рябініна, відлитої у звучності (або в іншій мистецькій формі) ментальний жест, - послання автора інтерпретатору - ініціюючий момент актуалізації логіки смислу, обумовлений прийняттям знаку як даності та його актуалізації через експресію, якою вона представлена. Саме при посередництві експресії знак естетично доступний як своєрідна відкрита єдність екзистентності і позитивної незмістовності – того самого ефекту, що відмічено під формою іконічної фіксації необмеженого класу об'єктів [2, 259].

Інтерпретація – це пошук істини і народження нового смислу. Оскільки істина діалогічна і відкривається між людьми та, в часовому вимірі, має тенденцію до зникнення, чим і обумовлюється актуальність діалогу як постійного «уточнення», «нагадування», інтерпретації цієї істини, то мистецтво повинно вбирати в себе всі основні, так би мовити «типові» символи прочитання цієї істини.

Мистецький символ спирається на знак та формує художній образ. Символ представляє собою відображення того, що не можна побачити у

бутті повсякденному, своєрідна модель ідеального буття в його авторській інтерпретації, при цьому сам образ може бути його запереченням.

Мистецька інтерпретація – це спроба (через колір, ритм, форму) укорінення вищого смислу в смислі земному. Важливим, при цьому, є колективний досвід, або свого роду «зразок» цього ціннісного символічного «прочитання» ідеального буття. «Істинний художник, - пише П.А. Флоренський, - прагне не до суб'єктивного самовираження, не до увінчання своєї індивідуальності, а прагне прекрасного, об'єктивно-прекрасного, тобто художньо втіленої істини речей, і на цьому шляху канон робить йому неоціненну послугу» [3, 136].

Такий суттєвий ціннісний елемент культурних практик як канон відстоює автентичність художньої традиції та виконує функцію мистецької «матриці», що має різне втілення у матеріальних формах і змодельованих ними діалогах. Готика, наприклад, досягала ефекту піднесеності завдяки канонізації каркасної форми готичних соборів, використанню скульптур в екстер'єрі, вітражів тощо.

Готика моделює відокремлення масиву скульптури від стіни, це, власне, генерація середньовічного барельєфу в тривимірну скульптуру, естетична цінність якої стала предметом осмислення чи не всіх наступних епох.

Цікавою, в цьому плані є позиція Й. Гейсінги, який зрілу готику називає «палаючою». Це немов би заключний органний акорд, - розмірковує нідерландський філософ, - що триває нескінченно, вона розчиняє всі форми в самоаналізі, а кожна деталь досконало проробляється, кожній лінії протиставляється контрлінія. Це невтримне проростання форми за межі ідеї, деталі, що стають візерунком, захоплюють всі поверхні й всі лінії. У цьому мистецтві панує той *horror vacui* [острах порожнечі], який, може бути названим характерною ознакою духовних періодів, що наближаються до завершення [4, 251].

Все це – спроба мистецького «конструювання» у навколишній реальності і, суб'єктивно, у самому собі розуміння Божественного начала як ідеальної моделі буття і намагання ведення діалогу з Богом через форму мистецького розуміння цієї ідеальної моделі. Іншими словами, готика – це намагання говорити з Богом через мистецьке уречевлення ідеального буття.

А у православ'ї «дематеріалізація» каменю, що створювала ефект безтілесності та піднесеності, досягалась завдяки канонізації купольної золотоносної форми, використанню ікон та мозаїк. І діалог тут інший. Персоніфікація діалогу у візантійському мистецтві, це – пряме спілкування людини з Божественним началом без опосередкованої фіксації у мистецтві.

У архітектурі як синтезі мистецтв, символіка золота, світла та скла як носіїв Божественного начала, набула смислового значення зв'язку з вищим світом, діалогу з ідеальною сферою буття. Православ'я, канонізує, наприклад, таку форму втілення уречевленої божественної ясності у склі як мозаїка (непрозоре скло), а західна церква через художній канон створює вітраж (прозоре скло).

Всупереч античному естетизму, в іконі «деміфологізується», а значить оживає образ та зберігає, при цьому, всю свою символічну смислову «напруженість». Діалог з Богом через ікону, це – персоніфікований діалог у символі. Значення якого – це відповідь Бога, це події, які відбуваються з людиною.

Ікона моделює у собі ідеальне буття в істині. Предметні форми втілення символу в іконі, це – пласке, необ'ємне зображення та порушення узвичаєного смислового і просторового виміру, зокрема законів перспективи.

В даному разі мова йде про відображення, у візантійській традиції, Лику з великими очима – символ всебачення, малими вустами – символ придушеної чуттєвості, Немовля Христос художньо осмислюється за допомогою тих само пропорцій, що і доросла людина, а зображення задніх ніжок Престолу майже досягає рівня передніх, тобто відбувається порушення прямої перспективи. Все це слугує моделюванню просторово-часової атмосфери ірреальності та цілком логічної присутності у цьому алогічному світі завдяки вірі в цю присутність та вірі в прямий діалог з Богом.

Висновки. Таким чином, на основі проведеного аналізу можна виділити певні елементи культуротворчо-виховної системи середньовічного мистецтва, актуальні у наш час. По-перше, протиставлення «верхнього» і «нижнього» світів, градусів Небесного та Земного може бути інтерпретовано як вироблення моделі ідеального як умоглядного орієнтиру виховання на його духовній (трансцендентно-божественній) основі за дидактичний принцип. По-друге, за Середніх віків сакральне мистецтво не зверталося до художнього образу, власне образ був частиною не художньої, а сакральної реальності, тому відділившись від світського буття мистецтво потрапило в релігійний світ і не могло зазнати автономії. Натомість в наш час необхідним наочним елементом виховання є мистецтво Середньовіччя вже як художня реальність, що естетично впливає на суб'єкта та його гармонійний розвиток. По-третє, це мистецтво має значний моральний потенціал розвитку, оскільки середньовічний символ не буває етично нейтральним, він спонукає до розмислів, інтелектуальної роботи на яку може бути налаштований лише творчій індивід, який усвідомлює конечність буття людини та відповідно, інтереси якого розвиваються у напрямку морального виховання та духово-етичної досконалості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры / А.Я. Гуревич. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Искусство, 1984. – 350 с.
2. Рябініна О.В. «Знак» у музиці: синтез-трансгресія знаковості / О.В. Рябініна // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. Зб. наук. праць, вип. 21. Відп. ред.: М.М. Бровко, О.Г. Шутов. – К.: КНЛУ, 2008. С. 257-264.
3. Флоренский П.А. Павел Флоренский: реальности и символ / П.А. Флоренский // Новые идеи в философии. Ежегодник Филос. Общ. СССР, 1991. Культура и религия. – М.: Наука, 1991. С. 136-140.
4. Хейзинга Й. Осень Средневековья / Й. Хейзинга. Соч. в 3-х тт. Т. 1. Пер. с нидерланд. вступ. ст. и общ.ред. Уколовой В.И. – М.: Издательская группа «Прогресс» - «Культура», 1995. – 416 с.

Стаття надійшла до редакції 20.05.2016.

Федь В.

доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии, эстетики и истории Донбасского государственного педагогического университета,

Мазилкина А.

студентка 1 курса дефектологического факультета ДГПУ

**CULTURETECH, AND EDUCATIONAL SYSTEM MEDIEVAL ART
СРЕДНЕВЕКОВОГО ИСКУССТВА**

Статья посвящена осмыслению художественного наследия Средневековья с точки зрения раскрытия культуротворческого и воспитательного потенциала, актуального в современности. Средневековое искусство учит выработке модели идеального как умозрительного ориентира воспитания на его духовной основе в роли дидактического принципа. Необходимым наглядным элементом воспитания является искусство Средневековья, которое эстетически воздействует на субъекта и его гармоничное развитие. Искусство имеет значительный моральный потенциал развития, побуждает к нравственному воспитанию и духовно-этическому совершенству человека.

Ключевые слова: *искусство, Средневековье, архитектура, готика, икона, воспитание, культура.*

Fed V.

doctor of philosophical Sciences, Professor, head of Department of cultural studies, aesthetics and history of Donbass state pedagogical University,

Mazilkina A.

1st year student of the faculty of defectological DSPU

CULTURETECH, AND EDUCATIONAL SYSTEM MEDIEVAL ART

The article is devoted to understanding the artistic heritage of the middle Ages from the point of view of revealing the cultural and educational potential,

relevant in the present. you can highlight certain elements of educational system of medieval art, a topical. First, the opposition between "upper" and "lower" worlds, castles of Heaven and Earth can be interpreted as development of models for an ideal speculative landmark education on his spiritual (transcendent-divine) based on the didactic principle. Secondly, in the middle ages, the art has not appealed to the artistic image, the actual image was not part of the artistic and sacred reality, and therefore separated from the secular life of art was in the religious world could not sustain autonomy. But in our time the essential visual element of education is the art of the middle Ages is already a reality as an artistic, aesthetically affects the subject and its harmonious development. Thirdly, this art has considerable moral potential for development as a medieval symbol is not ethically neutral, it encourages ideas, intellectual work, which can be configured for only a creative individual who is aware of the finitude of human existence and, accordingly, whose interests are evolving toward the moral education and spiritual and ethical perfection.

Keywords: *art, Middle Ages, architecture, Gothic, icon, education, culture.*

REFERENCES

1. Gurevich A.Ya. (1984), Categories of medieval culture, Art. Moscow, 350 p. (rus).
2. RyabInna O.V. (2008), "Sign" in music: the synthesis-the significance of transgression, Current philosophical and cultural issues of the day. Kiev, pp. 257 – 264 (ukr).
3. Florenskiy P.A. (1991), Pavel Florensky: reality and symbol, New ideas in philosophy, Science. Moscow, pp. 136-140 (rus).
4. Huizinga J. (1995), The Autumn Of The Middle Ages. Vol. 1. [translation], Progress – Culture, Moscow, 416 p. (rus).

УДК 373.5(430)

Гавриш О.

викладач кафедри іноземної філології ПВНЗ „Краматорський економіко-гуманітарний інститут”

Ковальова О.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”

СУЧАСНА СТРУКТУРА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

У статті проаналізовано сучасну структуру середньої освіти Німеччини. Автори висвітлюють основні моменти диференціації учнів залежно від їхніх здібностей і різних нахилів в навчанні. У даному

© Гавриш О., Ковальова О., 2016

дослідженні також систематизуються та узагальнюються знання щодо основних типів шкіл (реальна, неповна середня школа, гімназія та загальна школа), їх організації та особливостей, терміну навчання, системи оцінювання та основних напрямків реформування. У статті висвітлюються форми роботи у спеціальних школах Німеччини.

Ключові слова: середня освіта, типи шкіл, учні.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах інтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в світі, вітчизняні дослідники все частіше розглядають організаційну модель освіти як відкрити динамічну систему, що зумовлює необхідність вивчення не лише вітчизняного досвіду загальної шкільної освіти, але й досвіду світових освітніх систем і допомагає визначати нові підходи та стратегічні напрямки розвитку середньої освіти в Україні.

Педагогічний досвід середньої освіти в Німеччині викликає постійний інтерес у сучасних науковців, які розглядають теоретичні, історичні та спеціальні освітні проблеми. Серед актуальних питань, що мають значення для ознайомлення з цим досвідом, є вивчення сучасної структури середньої освіти Німеччини.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питанням шкільної освіти Німеччини присвячені роботи як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Дослідженню організації головної школи в Німеччині присвячена робота М. Гладченко, особливості дошкільної та початкової освіти закордоном розглядають Л. Парамонова та К. Протасова, проблемами сучасної освіти в Німеччині займаються Ф. Апіш, Х. Даурова, Н. Михайлова, Л. Пісарєва. Серед німецьких науковців відзначимо К. Вінкеля, Ю. Дідеріха, А. Кіпніса, Д. Кіпніса, К. Хуррельмана. У своїх роботах вони розглядають історію школи, особливості навчання в загальній школі, перспективи подальшого розвитку середньої освіти в Німеччині. Але у своїх дослідженнях науковці частково розкривають сучасну структуру середньої освіти Німеччини.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – проаналізувати, систематизувати та узагальнити знання про сучасну структуру середньої освіти Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Німеччині на сьогоднішній день існують різні типи шкіл, але основними є реальна школа (Realschule), неповна середня школа (Hauptschule), гімназія (Gymnasium) та загальна школа (Gesamtschule).

Реальна школа (до 1965 р. її називали „середня школа (Mittelschule)”) включає в себе навчання з 5-го до 10-го класу або з 7-го до 10-го класу в землях, де початкова освіта триває 6 років. Вона призначена насамперед

для дітей з практичними та теоретичними здібностями, які мають нахил більш до математико-природознавчих знань, ніж до філологічних. Учні отримують розширену загальну освіту та на її основі готуються до подальшого навчання зі спеціальності (переважно в торговельній галузі та адміністрації) [2, с. 17].

Після закінчення такого типу школи випускник має середній ступінь I та отримує свідоцтво про закінчення середньої школи (Mittlere Reife/Realschulabschluss). Підставою для отримання цього свідоцтва є оцінки учня з усіх предметів (не нижче 4 (ausreichend)).

Починаючи з 1964 р., після підписання Гамбурзького договору Конференцією міністрів культури, учні даного типу школи отримують розширену середню освіту. Після успішного закінчення реальної школи вони мають право на вступ до професійного училища. Випускники також можуть пройти дворічне навчання на держслужбовця (у тому числі в поліції та бундесвері), а при складанні додаткових іспитів – вступити до гімназії (Gymnasium) або спеціалізованої гімназії (Fachoberschule), щоб отримати середній ступінь II та мати можливість вступити у вищі навчальні заклади країни. Саме тому навчання в реальній школі спрямованого на розвиток практичних умінь та навичок, але воно також має міцний зв'язок із теоретичними основами та науковими дослідженнями. Реальна школа характеризується західнонімецькими педагогами як „Теоретико-практична” [12].

Зауважимо, що при навчанні в реальних школах Німеччини велика увага приділяється профорієнтаційній роботі. Це стає можливим завдяки не тільки комплексності навчання, але й також уведенню різноманітних спеціальних дисциплін. Так, більшість шкіл пропонують своїм учням курси домоведення та моделювання. Займаються цією профорієнтаційною роботою спеціальні представники підприємств або соціальні педагоги.

Але на даному етапі розвитку освіти та культури Німеччини в більшості земель реальні школи вже майже не існують як самостійні форми середніх шкіл. Вони об'єднуються з неповними середніми школами (Hauptschule) в загальні школи (Gesamtschule) (наприклад, як у Бранденбурзі), підвищені народні школи (Sekundarschule) у Берліні, Бремені, Нижній Саксонії, розширені реальні школи (Erweiterte Realschule) (наприклад, у Саарі), середні школи (Mittelschule) у Саксонії тощо.

Завдяки ініціативі Конференції міністерства культури (Kulturministerkonferenz), починаючи з 2009 р., майже в усіх землях Німеччини проводиться єдиний випускний іспит для реальних шкіл. Після його успішного складання учні отримують атестат реальної школи та середній рівень освіти I. Цей випускний іспит переважно охоплює такі предмети, як німецька, англійська та математика. Як правило, він

проводиться в письмовій формі. Але англійська мова найчастіше є усним іспитом, щоб у педагогів була можливість перевірити, чи може учень реагувати на типові життєві ситуації та вільно висловлювати свої думки іноземною мовою. У свідоцтві про закінчення реальної школи фіксуються успіхи учнів, яких вони досягли впродовж усього періоду навчання та результати випускних іспитів [13].

Неповна середня школа в Німеччині існує насамперед для дітей, які схильні до практичної та ремісничої діяльності. Їм надається базова загальна освіта. Рівень викладання там доволі низький. Фактично сьогодні установа *Hauptschule* перетворилася на зібрання найслабших школярів, переважно з сімей мігрантів, у яких батьки через власну неосвіченість не розуміють важливості доброї освіти для майбутнього дітей.

Як підкреслював у своїх дослідженнях німецький науковець Р. Брачес-Чурек (R. Braches-Churek), „головна педагогічна мета неповної середньої школи – підготувати учнів до вибору професії. Тому на заняттях особливу увагу надають практичним навичкам і зменшують кількість складних предметів. Центровим предметом при цьому є „Праця” (*Arbeitslehre*), протягом вивчення якого поєднуються технічні та наукові знання” [4, с. 14].

Особливістю неповної середньої школи є ремісничо-орієнтовне викладання. Під час канікул школярі зобов'язані проходити виробничу практику. Протягом навчання в школі вони постійно відвідують регіональні ярмарки професій (*Berufsmessen*), центри зайнятості (*Berufsinformationszentren*) та державні агентства праці (*Bundesagentur für Arbeit*).

Додамо, що в більшості неповних середніх шкіл Німеччини в одному класі навчаються діти з різними рівнями успішності та мовної компетенції, різних соціокультурних прошарків та релігійних конфесій. Саме тому в даному типі школи інтегруються різноманітні дидактичні та соціально-педагогічні програми. Це допомагає стримувати й вирішувати велику кількість проблем серед учнів та покращувати взаєморозуміння між педагогами, школярами та їхніми батьками.

Відзначимо, що сучасні науковці з проблем освіти Німеччини такі, як Юрген Баумерт (*Jürgen Baumert*), Кай Маац (*Kai Maaz*) та Ульріх Траутвайн (*Ulrich Trautwein*) розрізняють 3 форми неповної середньої школи:

1. Модальна форма. До неї відносяться школи з середнім рівнем продуктивності праці (близько 45% усіх головних шкіл Німеччини).
2. Проблемні школи. Це неповні середні школи з низьким рівнем продуктивності праці. Близько половини учнів цих шкіл не виконують навчальної програми за рік. 50% з них походять зі сімей іммігрантів, які вдома не спілкуються німецькою мовою. 40%

складають сім'ї, у яких батьки не мають закінченої професійної освіти. Більше третини цих сімей страждають від безробіття.

3. Успішні школи. Учні цих неповних середніх шкіл мають такий рівень навчання та успішності, як і випускники реальних шкіл. Даний тип школи можна знайти в Баварії, Баден-Вюртемберзі, Рейнланд-Пфальці та сільських регіонах Північної Рейн-Вестфалії [14, с. 116].

Навчання в даному типі школи завершується одержанням свідоцтва про закінчення неповної середньої школи (Hauptschulabschluss). Це свідоцтво видається при отриманні учнем оцінок не нижче 4. Після закінчення цього типу школи випускник має середній ступінь I. У Берліні, Бранденбурзі, Бремені та Північній Рейн-Вестфалії повна обов'язкова освіта закінчується десятим класом, а в інших землях вона закінчується дев'ятим класом.

Але відзначимо, що шанси на подальше навчання та отримання робочого місця для випускників даного типу школи розрізняються залежно від землі, де вони навчаються. Там, де неповна середня школа займає міцну позицію, існують перспективи навчання як у розвиненій ремісничій зоні, так і в торговельній сфері (наприклад, у роздрібній торгівлі) [15].

Підкреслимо, що з кожним роком престиж цієї школи серед населення Німеччини падає. Як уже було зазначено вище, все частіше влада в різних землях реальної школи об'єднує з неповними середніми й створює інтегровані та середні школи.

Якщо учню на момент закінчення неповної середньої школи ще не виповнилось 18 років, відділ освіти даного регіону спрямовує його на обов'язкове навчання в професійній школі (Fachschule або Berufsschule) з терміном навчання від 1-го до 3-х років (завданням такого типу школи є забезпечення підготовки кваліфікованого робітника) або пропонує розпочати професійну освіту в так званій подвійній системі (Duales System). Згідно з цією системою заняття проходять частково в межах шкільної системи, а частково – професійно на виробництві, де існують спеціальні робочі місця. Отже, у межах цієї „подвійної системи” забезпечується узгодженість роботи професійної школи та виробництва. На теперішній час 40% випускників неповної середньої школи навчаються за подвійною системою [11, с. 123].

Гімназія є найпрестижнішим видом середньої освіти в Німеччині. Лише після закінчення гімназії (середній рівень плюс 2-3 класи вищої гімназії, так званої Gymnasiale Oberstufe) відразу можна вступати до університету або іншого вищого навчального закладу.

Навчання в гімназії надає школярам можливість отримати широку та поглиблену загальну освіту. Одним з її завдань є розвиток загальних

здібностей до навчання у вищій школі в тих учнів, які мають відповідні наміри та нахили. Гімназія створює також передумови до професійного навчання в різних сферах розумової праці.

Цей вид середньої школи відвідують насамперед діти, у яких є здібності до вивчення мов, а також учні, у яких виявлено хист до логічно-абстрактного мислення та потяг до поглибленого навчання. Разом із отриманням різноманітних умінь та навичок, сучасної інформації в учнів гімназії формується характер, розкривається творчий потенціал, розвивається естетичний смак. Школярам також прищеплюються моральні та етичні норми поведінки. Метою освіти є розкриття всіх можливостей учня [6].

Навчання в гімназії триває в більшості земель з 5-го класу (у Берліні воно починається з 7-го класу) до 12-го (програма G8) або 13-го класу. Воно закінчується складанням іспитів на атестат зрілості (Abitur). Згідно із новим Законом про освіту, всі діти, які в 2005-2006 навчальному році перейшли навчатися до гімназії, мають право скласти іспити на атестат про повну середню освіту після 12-го року навчання [7].

Гімназія як єдиний навчальний цикл охоплює другий ступінь навчання (Sekundarstufe I) з 5-го по 9-й класи, а також трирічний реформований ступінь Sekundarstufe II – з 10-го до 12-го класу.

5-й та 6-й класи гімназії – це пробний ступінь (як і в інших школах). Два роки педагоги спостерігають за дітьми, розвивають їхні здібності, знання, навички, отримані в початковій школі. Після успішного завершення 6-го класу рішенням шкільної конференції учня переводять до 7-го класу. Якщо дитина мала низький рівень успішності, то їй надається можливість повторно навчатися в шостому класі або перейти до реальної чи основної школи. Про таке рішення комітет гімназії повинен попередити батьків за 6 тижнів до закінчення навчального року.

Заняття в гімназії переважно проходять у першій половині дня, але в рамках програми G8, яка сприяє скороченню терміну навчання в даному типі школи до восьми років, з'являється тенденція до створення офіційних та неофіційних шкіл повного дня (Ganztagschulen). Деякі гімназії працюють у форматі інтернатів.

Залежно від форм фінансування гімназії бувають: державні, муніципальні, приватні (але відповідно до закону про шкільне фінансування 85 % витрат несе держава), церковні.

Відзначимо, що в Німеччині існують різні типи гімназій: старих мов (Humanistisches Gymnasium (HG)), нових мов (Neusprachliches Gymnasium (NG)), спортивні гімназії (Sportgymnasium), музичні тощо.

Гімназії старих мов у Німеччині є найдавнішою та класичною формою гімназії з багатовіковими традиціями. У них разом з загальними

предметами викладається також латина як перша іноземна мова. Другою іноземною мовою, яка вивчається з 7-го класу, є англійська. Із 8-го класу до програми включено грецьку (іноді давньоєврейську. У більшості шкіл цього типу учень за бажанням може обрати французьку мову замість грецької. Він може перейти при цьому до гімназії нових мов [9].

Гімназія нових мов є одним із нових типів гімназій. Характерним для неї є те, що в навчальній програмі першою іноземною мовою обирається сучасна мова (англійська або французька). Крім того, у якості другої іноземної мови учень має право обрати також одну із сучасних мов. Замість третьої іноземної мови в деяких гімназіях пропонується фізика. При виборі цього предмета у 9-му класі учень може перейти до математико-природної гімназії, яка забезпечує ґрунтовні знання з математики та природознавства.

Спортивні гімназії разом із загальноосвітнім навчальним планом пропонують різноманітні можливості для поглибленого заняття спортом, включаючи інструктаж та професійне керівництво. Особливу увагу приділяють потребам та побажанням спортсменів. Переважно спортивні гімназії є інтернатного типу, бо багато учнів приїжджають здалека, щоб навчатися в цих спеціалізованих гімназіях.

У музичних гімназіях обов'язковим є оволодіння протягом навчання одним чи двома музичними інструментами. До основного навчального плану включають також специфічні предмети (наприклад, „Ритміка”, „Музична грамота”, „Художнє виховання” (Kunsterziehung)).

Учень будь-якого типу гімназії в більшості випадків планує в майбутньому вступити до вищого навчального закладу. Саме тому оцінювання в німецьких гімназіях здійснюється дуже суворо. Як і в усіх типах шкіл Німеччини, найвища оцінка є „1”, а найнижча – „6”. Учні старших класів, які при складанні екзамену з математики отримали в гімназії „5”, з легкістю отримали би „3”, якщо б навчалися в реальній школі [5].

Ще одним типом середньої школи в Німеччині є загальна або її ще називають „об'єднана” школа (Gesamtschule). Перші загальні школи з'явилися ще на початку XX століття (наприклад, Оденвальдська школа в Хеппенхаймі, заснована у 1919 р.), але активно почали розвиватися лише в 70-ті роки. Вони є експериментальним видом школи й об'єднують у собі в рамках першого ступеня середньої освіти основну школу, реальну школу та гімназію.

На думку сучасного німецького науковця О. Кьоллера (O. Köller), головною ідеєю при створенні загальної школи було бажання розробити тип школи для всіх дітей та підлітків, незважаючи на їхнє соціальне походження, можливості, нахили та майбутню професію [10, с. 161].

Упродовж багатьох років тривають постійні дискусії щодо доцільності створення школи цього типу. У деяких землях (наприклад, у Баварії) не визнавались свідоцтва випускників загальної школи. На даний момент Конференція міністрів культури уклала угоду щодо гарантій визнання атестату після закінчення такої школи. У Баварії і Баден-Вюртемберзі загальні школи залишились на рівні експериментальних, їх кількість дуже мала (наприклад, в Баден-Вюртемберзі їх всього 3), але в Гессені, Берліні та Гамбурзі більшість учнів відвідують загальні школи.

На теперішній час у Німеччині загальна школа за своєю формою є школою підвищеного рівня. У ній діти після початкової школи можуть вчитися мінімум до 9-го-10-го класу. Вона є альтернативою традиційній трьохрівневій системі шкільного навчання. Головна відмінність від традиційної системи полягає в тому, що навчання в загальній школі дає можливість отримати різні види свідоцтв про отримання середньої освіти в межах однієї школи.

Загальна школа дає дитині загальну, розширену або поглиблену загальноосвітню підготовку та забезпечує індивідуальну спрямованість навчання відповідно до її працездатності та нахилів [8].

У Німеччині існує 2 типи загальних шкіл: кооперативні та інтегровані. Кооперативні загальні школи (kooperative Gesamtschulen) являють собою об'єднання неповної середньої, реальної та гімнастичної школи, які очолюються єдиним керівником школи й мають спільну вчительську колегію, одного голову батьківського комітету. Перевагами цього типу школи є те, що учні не обирають школу, суспільна робота вчителів дозволяє рекомендувати кожному школяру найбільш доцільний для нього спосіб навчання. Метою кооперативної загальної школи є якомога тісніше поєднання всіх трьох напрямів навчання. Такі предмети як „Спорт”, а також предмети музичного та естетичного спрямування є загальними для всіх учнів.

В інтегрованій загальній школі учні розподілені за напрямками головної, реальної школи чи гімназії. Метою даного типу школи є колективне навчання учнів, зміцнення соціальних зв'язків між ними та розвиток разом із цим індивідуальних здібностей дитини. Особливістю роботи інтегрованої загальної школи є відсутність поняття „другорічник”, оскільки учнів переводять на більш низький рівень навчання, наприклад, з „реального” напрямку на „головний”. Але, за бажанням батьків, навчання може бути повторним [2, с. 13].

Закінчивши загальну школу, учні можуть отримати свідоцтво про закінчення головної школи (просте або розширене) після 9-го чи 10-го класу; про закінчення реальної школи – після 10-го класу; розширене

свідоцтво про закінчення реальної школи, яке дає право переходу до старших класів гімназії (Oberstufe).

Окрім основних типів шкіл у Німеччині, особливу увагу приділяють також спеціальним школам (Sonderschulen). Спеціальні школи – це школи, які працюють із дітьми та підлітками з особливими потребами, у яких обмежена можливість навчатися, які мають психічні або фізичні вади, девіантну поведінку [3].

Навчальні програми цього типу школи переважно відповідають програмам шкіл системи загальної середньої освіти, але при цьому враховуються проблеми учнів, здійснюється індивідуальний підхід до них. Підлітки з особливими потребами зобов'язані отримати професійну освіту. Держава докладає немалих зусиль за для інтеграції таких учнів у професійну сферу життя, сприяючи отриманню професійних вмінь та навичок. Навчання в державних спеціальних школах є безкоштовним, учням оплачують навіть проїзд до школи.

Із 70-х років ХХ століття педагоги спецшкіл говорять про те, що для учнів їхніх шкіл дуже корисно було б навчатися зі здоровими дітьми, бо це стимулює дітей-інвалідів до більш плідної праці та є гарним засобом гуманного виховання підлітків. У наш час у Німеччині практикуються коопераційні форми шкіл (kooperative Schulformen): звичайні школи дуже щільно співпрацюють зі спеціальними школами.

Спеціальні школи працюють у формі подовженого дня або повного. Для дітей з особливими формами інвалідності існують інтернати, які можуть відвідувати діти з різних земель Німеччини. Одним із прикладів подібної школи-інтернату є багата традиціями гімназія для сліпих у Марбурзі [1, с. 180].

Висновки. Аналізуючи літературні джерела можемо зробити висновок, що на сьогоднішній день німецькі учні та їхні батьки мають можливість обирати серед різноманіття середніх загальних закладів освіти найбільш доцільний для себе тип школи. Це сприяє різнобічному розвитку нахилів та здібностей дитини, покращенню надання освітніх послуг та зменшенню соціальної напруги у шкільному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ворожейкина О.Л. Образование в Федеративной республике Германия / О.Л. Ворожейкина // Соц.-полит. ж-л. – 1998. – №4. – С. 172-198.
2. Михайлова Н. Школьное образование в Германии [Електронний ресурс] / Н. Михайлова, Д. Кипнис, А. Кипнис. – Режим доступу : <http://www.lib.ru/TEXTBOOKS/GERMAN/schule.txt>.
3. Braches-Chyrek R. Soziale Arbeit und Schule. Im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung / R. Braches-Chyrek, G. Lenz, B. Kammermeier. – Berlin : Verlag Barbara Budrich, Toronto, 2012. – 214 S.

4. Bildungssysteme in Europa. Struktur-und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik / [Red von Anweiler J.]. – Hamburg : Verlag Beltz, 1980. – 186 S.
5. Deinet U. Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation / U. Deinet, M. Icking. – Opladen : Verlag Barbara Budrich, 2006. – 263 S.
6. Die Nachhilfe – Profis. Schulsysteme. Studienkreis [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nachhilfe.de/schulsysteme.html>.
7. Fischer N. Ganztagschule. Entwicklung, Qualität, Wirkungen / N. Fischer, H.G. Holeppels, E. Klieme. – Weinheim, Basel, 2011. – 386 S.
8. Gesamtschule [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://de.wikipedia.org/wiki/Gesamtschule>.
9. Kinderbetreuung [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html>.
10. Köller O. Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative / O. Köller. – Bonn, 2010. – 256 S.
11. Rauschenbach T. Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz / T. Rauschenbach. – Weinchem, München : Juventa Verlag, 2009. – 248 S.
12. Realschule [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://de.wikipedia.org/wiki/realschule>.
13. Realschule. Besondere Praxisorientierung [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bildungxperten.net/wissen/realschule-besondere-praxisorientierung>.
14. Trautwein U. [Hauptschulen = Problemschulen?](#) / U. Trautwein, J. Baumert, K. Maaz // [Aus Politik und Zeitgeschichte](#). – Nr. 28. – 2007. – S. 112-124.
15. Ziethen P. Entwicklungs- und Bildungswegbegleitung für alle Kinder und Jugendlichen: zur jugendhilfespezifischen Begründung der Schulsozialarbeit / Peggy Ziethen, Nicole Ermel, Stephanie Haupt // ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 2014. – Н. 1. – S. 30-37.

Стаття надійшла до редакції 10.05.2016.

Гавриш Е.

преподаватель кафедры иностранной филологии ЧВУЗ „Краматорський економіко-гуманитарний інститут”

Ковалева О.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГВУЗ „Донбасский государственный педагогический университет”

СОВРЕМЕННАЯ СТРУКТУРА СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ

В статье проанализирована современная структура среднего образования Германии. Авторы раскрывают дифференциацию учеников в зависимости от их способностей и склонностей, систематизируют и обобщают основные типы школ, их организацию и особенности, систему оценивания и основные направления реформирования структуры школьного образования.

Ключевые слова: *среднее образование, типы школ, ученики.*

Gavrysh O.

the lecturer of the Foreign Philology department of Private Higher Educational Establishment „Kramatorsk Institute of Economics and Humanities”

Kovalova O.

- the Candidate of Pedagogisc, associate professor of the Pedagogical department of State Higher Educational Establishment „Donbas State Pedagogical University”

MODERN STRUCTURE OF SECONDARY EDUCATION IN GERMANY

In the article the modern structure of secondary education in Germany is carried out. The authors mark out main features of pupils’ differentiation depending on their intellectual faculties and gifts. They systematize and generalize basic facts about main types of school, their structure and peculiarities, the system of estimation of pupils’ results and guidelines of their reformation.

Nowadays in Germany there are different types of school but the main ones are real school (Realschule), incomplete secondary school (Hauptschule), gymnasium (Gymnasium) and common school (Gesamtschule).

Real school includes studying children from 5 till 10 forms or from 7 till 10 forms in the lands, where primary education lasts six years. First of all it is for schoolchildren, who have practical and theoretical abilities and have an inclination for Maths instead of Humanities.

Incomplete secondary school exists in Germany for children, who have abilities to practical and handicraft activities. They are given basic comprehensive education. The level of teaching there is rather low. In fact this kind of school has collected the weakest pupils mainly from families that have migrated from different countries. In such families parents as for their own ignorance don’t understand importance of qualitative education for their children.

Gymnasium is the most prestigious type of secondary educational establishments in Germany. Only after finishing it a school leaver has an opportunity to enroll in the university or another higher educational establishment.

In gymnasium study children, who have abilities for learning languages and also schoolchildren, who have an inclination for logical and abstract thinking. They must also have a constant desire for an advanced studying. Getting different skills, up-to-date information gymnasium students create their characters, discover creative potential and develop aesthetic views. Moral and ethical principles are also cultivated in children. The aim of education there is to light out pupils’ possibilities.

In Germany there are different kinds of gymnasia, e.g. old languages ones (Humanistisches Gymnasium (HG), new languages gymnasia (Neusprachliches Gymnasium (NG), sport and music ones etc.

Another type of secondary educational establishments in Germany is common school or it is called also „integral school”. The first common schools appeared at the beginning of XXth century, but theirs active development started only in 1970s. Integral schools are experimental and unite real school, incomplete secondary school and gymnasium.

Besides main types of schools in Germany there are also special schools (Sonderschulen). Special schools are secondary educational establishments where teachers work with handicapped children and teenagers.

So, nowadays German pupils and their parents have an opportunity to choose among different types of secondary schools appropriate one due to their abilities and skills.

Keywords: *secondary education, types of schools, schoolchildren.*

REFERENCES

1. Vorozheykina O.L. *Образование в Федеративной республике Германии* / O.L. Vorozheykina // *Sots.-polit. zh-l.* – 1998. – №4. – С. 172-198.
2. Mikhaylova N. *Shkolnoe obrazovanie v [Electronniy resurs]* / N. Mikhaylova, D. Kipnis, A. Kipnis: <http://www.lib.ru/TEXTBOOKS/GERMAN/schule.txt>.
3. Braches-Chyrek R. *Soziale Arbeit und Schule. Im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung* / R. Braches-Chyrek, G. Lenz, B. Kammermeier. – Berlin : Verlag Barbara Budrich, Toronto, 2012. – 214 S.
4. *Bildungssysteme in Europa. Struktur-und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik* / [Red von Anweiler J.]. – Hamburg : Verlag Beltz, 1980. – 186 S.
5. Deinet U. *Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation* / U. Deinet, M. Icking. – Opladen : Verlag Barbara Budrich, 2006. – 263 S.
6. *Die Nachhilfe – Profis. Schulsysteme. Studienkreis [Electronniy resurs]*. – Rezhim dostupu : <http://www.nachhilfe.de/schulsysteme.html>.
7. Fischer N. *Ganztagsschule. Entwicklung, Qualität, Wirkungen* / N. Fischer, H.G. Holepels, E. Klieme. – Weinheim, Basel, 2011. – 386 S.
8. *Gesamtschule [Electronniy resurs]*. – Rezhim dostupu: <http://de.wikipedia.org/wiki/Gesamtschule>.
9. *Kinderbetreuung [Electronniy resurs]*. – Rezhim dostupu: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html>.
10. Köller O. *Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative* / O. Köller. – Bonn, 2010. – 256 S.
11. Rauschenbach T. *Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz* / T. Rauschenbach. – Weinchem, München : Juventa Verlag, 2009. – 248 S.
12. *Realschule [Electronniy resurs]*. – Rezhim dostupu: <http://de.wikipedia.org/wiki/realschule>.
13. *Realschule. Besondere Praxisorientierung [Electronniy resurs]*. – Rezhim dostupu: <http://www.bildungxperten.net/wissen/realschule-besondere-praxisorientierung>.

14. Trautwein U. [Hauptschulen = Problemschulen?](#) / U. Trautwein, J. Baumert, K. Maaz // [Aus Politik und Zeitgeschichte](#). – Nr. 28. – 2007. – S. 112-124.
15. Ziethen P. Entwicklungs- und Bildungswegbegleitung für alle Kinder und Jugendlichen: zur jugendhilfespezifischen Begründung der Schulsozialarbeit / Peggy Ziethen, Nicole Ermel, Stephanie Haupt // ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 2014. – Н. 1. – S. 30-37.

УДК 37.091.4:374.7

Петренко Л.

докторантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Г. ВАЩЕНКО

Стаття висвітлює погляди педагога щодо розвитку всіх етапів освіти. Вказано, що здобуття високоякісної базової освіти є фундаментом для подальшого навчання людини. Підкреслено значення соціально-економічних умов для професійного самовдосконалення. Автор розглядає навчання протягом усіх етапів життя людини як природний і особистісний процес, що є поштовхом для розвитку самоосвіти та самовиховання. Визначено особливості погляду ідеї ученого на формування характеру, сили волі особистості як основного шляху професійного самовдосконалення особистості. Розкрито умови зародження основ андрагогіки у спадщині Г. Ващенко.

Ключові слова: *Г. Ващенко, освіта дорослих, неперервна освіта, самоосвіта, самовиховання, андрагогіка.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. У ХХ ст. важливе місце займала концепція навчання людини упродовж усього її життя, яка мала назву неперервної освіти. Корені цієї ідеї ми знаходимо як в народній мудрості – «Вік живи – вік учись», так і в висловлюваннях багатьох учених. Проте лише в 60-х-70-х роках ХХ століття в результаті розвитку нових економічних, культурних відносин, впливу науково-технічного прогресу на життя людини виникла потреба надання можливості дорослим людям підвищувати рівень своєї кваліфікації, перенавчатись, донавчатись, тобто вчитися протягом усього свого життя. Але навчання дорослих має свої особливості, які стали основою для напрацювання нових підходів до цього процесу та виникнення самостійної науки про навчання дорослих – андрагогіки.

© Петренко Л., 2016

На сучасному етапі інтеграції України до європейського освітнього простору нагальним завданням є реформування системи освіти. У зв'язку з цим доцільним є вивчення вітчизняного досвіду зародження основ андрагогіки крізь призму бачення великим ученим Г. Ващенком потреби здійснення цілеспрямованого навчання з метою удосконалення професійної компетенції, поглиблення знань, набуття нових умінь, тобто вирішення питань самоосвіти та самовиховання як необхідної передумови для позитивних змін у своєму житті, соціальному становищі шляхом розвитку освіти дорослих.

З огляду на сучасні реалії врахування потреб суспільства у розвитку безперервної освіти дорослих, на нашу думку, залишається доцільним дослідження надбань українського педагога Г. Ващенка щодо «генетичного коріння» освіти дорослих з метою вивчення його ідей і використання в практичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У різні часи дослідники відстежували питання освіти дорослих, серед них М. Драгоманов, Х. Алчевська, І. Стешенко. Актуальні питання професійного удосконалення дорослого населення відображені у дослідженнях українських учених І. Зязюна, Н. Ничкало, І. Зеля, Л. Сігасвої, С. Сисоевої. Аналіз сучасних педагогічних досліджень спадщини Г. Ващенка підтвердив, що серед них відсутнє висвітлення взаємозв'язку проблеми формування характеру особистості, виховання й самовиховання з навчанням людини на різних етапах життя як процесу зародження науки про навчання дорослої людини – андрагогіки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Завданням даної статті є дослідження поглядів Г. Ващенка щодо проблеми розвитку освіти дорослих, ролі самоосвіти та самовиховання у цьому процесі, які є паростками розвитку освіти дорослих як складової науки андрагогіки.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Ідея необхідності навчання людини протягом усього життя знайшла своє відбиття у філософських трактатах Сократа, Платона, в системі освіти князів Київської русі Ярослава Мудрого, Володимира Мономаха, українського філософа Григорія Сковороди, у працях представників педагогічної думки кінця XIX – початку XX століття Х. Алчевської, Г. Ващенка, М. Драгоманова, І. Стешенка. У другій половині XX століття сформувався важлива концепція навчання людини упродовж усього її життя, яка дістала назву неперервної освіти. Питання навчання дорослої людини протягом усього життя може торкатися кожної особистості, яка

усвідомлює потребу самовдосконалення, роль освіти у самореалізації дорослих, що значно розширює можливості людини у виробленні матеріальних і духовних цінностей. Проблема неперервної освіти тісно пов'язана з необхідністю проведення широкомасштабних реформ в Україні, обумовлених потребами соціально-економічного розвитку країни. У XXI столітті Європа формує нову концепцію, яка називається «Вік знань», про що було заявлено на зустрічі Європейської Ради в Лісабоні у березні 2000 року. Приділення особливого значення знанням та освіті громадян свідчить про назрілі потреби суспільства в навчанні протягом усього життя для успішного переходу до вищого рівня розвитку економіки. Вік високого рівня інформаційних технологій і знань посилює мотивацію людини до оволодіння цими знаннями як запоруку успіху у вирішенні питань конкурентоспроможності, зайнятості робочої сили, можливості її працевлаштування.

Видатний український педагог Г. Ващенко розбудові освіти приділяв надзвичайно велику увагу. Він зазначав, що одним з найважливіших є питання про освітню систему, під якою він розумів «мережу освітньо-виховних закладів, що існують у певній державі, починаючи від дитячого садка і кінчаючи університетом, високими технічними школами та академіями наук» [2, с. 4]. Педагог вважав, що першим ступенем в освітньо-виховній системі є виховання переддошкільне й дошкільне. «Це той період, коли дитина засвоює рідну мову, коли закладаються основи світогляду, формуються життєві навички, починає формуватися воля. Отже, в самостійній Україні ранньому дитинству мусить бути приділена дуже велика увага» [2, с. 43]. Саме другий і третій ступінь в структурі освіти займатиме вагоме місце в одержанні базової освіти: 2-ий ступінь – початкова школа від 6-ти до 14-ти років; 3-й ступінь – середня школа: класична гімназія, реальна школа, середні технічні школи, учительська семінарія, середня агрономічна школа, середня медична школа, від 14-ти до 18-ти років. Г. Ващенко приділяв багато уваги на 2-му і 3-му етапах навчання питанням виховання і самовиховання, які треба розв'язувати на ґрунті психології. Він вважав, що процес формування особистості людини повинен здійснюватись під керівництвом вихователя, який не насилуючи волі вихованця, знаючи його психічні властивості, розуміючи його прагнення та інтереси, тактовно й мудро спрямовує його на вірний шлях. Вихованець повинен вірити авторитету вихователя, тільки тоді він піде за ним. Вихователь зобов'язаний всіляко сприяти виявленню творчої ініціативи дитини, підтримувати його починання. Саме так відбувається тонкий процес переходу виховання до самовиховання.

Педагог зазначає, що «це стосується усіх галузів виховного процесу: виховання розумового, або освіти, виховання естетичного, морального, релігійного і нарешті, виховання фізичного. У процесі навчання вчитель

подає учням певні знання, допомагає їм оволодіти здобутками науки, а разом з тим стимулює їх самостійну працю в напрямку поширення знання і розвитку творчих розумових здібностей» [4, с. 24].

Основною рисою характерної вольової людини є здібність ставити перед собою чітко визначені завдання і здійснювати їх, не зважаючи на всякі перепони. Характерна людина – це людина ініціативна й енергійна [4, с. 148]. Якщо з дитинства до років зрілості людина не виявляла ініціативи, самостійності, наполегливості, а лише виконувала накази виховника, то така людина не зможе ставити перед собою мету самовдосконалення, не зможе вирішити проблеми самоосвіти, підвищення кваліфікації, перенавчання чи донавчання. Тому так важливо на 2-му і 3-му ступені системи освіти підготувати дитину до вирішення завдань дорослого життя.

У структурі системи освіти незалежної України педагог передбачав 4-й ступінь – висока школа: університет, високі технічні школи, педагогічний інститут, академія мистецтва, консерваторія, військова академія, від 18-и до 22-23 років. П'ятий і шостий ступені давали можливість одержання позашкільної освіти та створення науково-дослідних установ, академії наук, академії педагогічних наук [2, с. 44].

Торкаючись питань навчання дорослої людини, слід відмітити, що Г. Ващенко надавав великого значення організації різноманітних курсів. Так, на початку квітня 1917 року товариством Шкільної Освіти в Києві було скликано всеукраїнський Учительський з'їзд, який ухвалив рішення про «організацію інструкторських курсів у Києві, що мали підготувати лекторів для курсів українізації» [2, с. 11]. Інструкторські курси пройшли в Києві у червні 1917 р. 30 слухачів, серед яких був і Г. Ващенко. Вже в кінці червня слухачі курсів роз'їхались по містах України як лектори. Г. Ващенко читав лекції в Прилуках, Ромнах, Хоролі, Лохвиці. Він згадував, що піднесення на курсах було надзвичайне. «По містах улаштовувались учительські курси, що продовжували і поглиблювали роботу, розпочату літом 1917 року», – зазначав педагог Г. Ващенко [2, с. 15].

Отже, Г. Ващенко високо оцінював роботу курсів для підвищення кваліфікації як майбутніх лекторів, так і їх слухачів. Лектори, які викладали на учительських курсах, висвітлювали погляди різних педагогічних систем і течій Західної Європи та Америки. Зокрема, зазначає вчений, слід відзначити вплив таких педагогів: Кершенштайнера, Лая, Шарельмана, Гансберга, Зайделя, Дьюї і Монтесорі. З педагогів XVIII ст. особливо треба згадати Руссо і Песталоцці [3, с. 79]. Він розкриває роль полтавської «Просвіти», яка організувала «високо шкільні курси з університетськими програмами. Слухачами на цих курсах були студенти Полтавського університету, ... лекції на цих курсах читали професори Полтавського університету». Як результат, «школа в той же час

використовувала кращі надбання західної педагогіки. Так, в молодших класах зразкової народної школи застосовувалась метода навчання грамоти відомої італійки педагога Монтессорі» [2, с. 19].

Окрім того, педагог констатує факт існування в Україні «пунктів для ліквідації неписьменності з однорічним навчанням, шкіл ліквідації неписьменності з дворічним курсом, шкіл і курсів селянської молоді з дворічним навчанням, робітничо-селянських університетів, розрахованих на три роки навчання та передбачала організацію вечірніх робітничих університетів» [2, с. 25].

Відповідно до соціальних змін, які відбувались в суспільстві після подій 1917 року в Україні, проблема професійного самовдосконалення особистості була дуже актуальною. Тому, даючи характеристику розвитку школи в радянський період, Г. Ващенко відзначає широкий поступ у створенні численних типів шкіл і курсів підготовки й перепідготовки службовців, робітників для промисловості та сільського господарства. Педагог відзначає, що в той час «існував цілий ряд додаткових шкіл і курсів, розрахованих на перекваліфікацію та підвищення кваліфікації робітників різних фахів. Це різного роду короткотермінові курси: трактористів, бухгалтерів, вечірні школи, школи для ліквідації неграмотності і т.п. ... Наприкінці даного періоду розвивається і система заочного навчання» [3, с. 100]. Отже, проведення курсів перепідготовки дорослого населення, підвищення кваліфікації, організація вечірньої та заочної форм навчання є могутнім стимулом для самореалізації особистості, удосконалення методів роботи, одержання високих результатів, розвитку науки і техніки.

Одночасно педагог застерігає, що навчання дорослого населення на різного роду курсах повинно базуватись на ґрунтовних знаннях, одержаних як базові. Г. Ващенко відзначає як недолік те, що молодь мала слабку підготовку. І як результат, провчившись три роки у педагогічному технікумі чи педагогічному інституті виходили «слабопідготовані, а часто й просто малограмотні вчителі» [3, с. 102]. Він переконаний, що для ефективності здійснення освіти дорослих величезне значення має отримання високоякісної базової освіти на початковому періоді життя, оскільки саме вона є могутнім фундаментом для одержання подальшої освіти. Чим успішнішим буде перший досвід навчання, тим позитивнішим і ефективнішим буде відношення людини до навчання у дорослому віці. Про актуальність поглядів Г. Ващенка свідчать висновки сучасних науковців. Так, Л. Сігаєва зазначає, що «навчання ми можемо визначити як двосторонню діяльність передачі і придбання знань, умінь, навичок, якостей і моральних цінностей [6, с. 128]. Від взаємодії сторін, з одного боку, які навчають і тих, хто навчається, з другого боку, залежить більший чи менший успіх цього процесу.

Досвід безперервної освіти людини переконує, що ефективно вирішувати питання підготовки, перепідготовки фахівців, їх навчання можна лише за активної участі в цьому процесі самої особистості. Професійне самовдосконалення майбутнього спеціаліста відбувається тільки за умови наполегливої праці людини над формуванням характеру. Г. Ващенко наголошує, що основний шлях формування характеру – це самовиховання. Але він не виключає виховання як організованого й планового керівництва людиною [1, с. 215]. Могутнім чинником у формуванні характеру є праця, яка вимагає напруження волі, вироблення таких рис, як здатність планування своїх дій, керування думкою, переборення пасивності, інертності, прояв настирливості у досягненні мети [1, с. 216]. Г. Ващенко переконливо доводить, що займатись самовихованням, самовдосконаленням, підвищенням рівня власної професійної компетентності здатна лише людина «з виробленими основними позитивним рисами вдачі та знаннями й навичками, потрібними для дальшої праці над собою» [1, с. 219]. Педагог зазначає, що рушійною силою в діяльності людини є основна життєва мета, яку вона ставить перед собою. «Відповідно до цієї мети вона не тільки діє, а й виховує й перевиховує себе, себто формує свою особистість» [1, с. 221].

Тільки вихована людина з творчим, ініціативним підходом до життя здатна удосконалити себе на різних його етапах, змінити умови життя на користь себе і суспільства. Про правильність твердження великого педагога свідчить і думка сучасного науковця професора С.О. Сисоевої про те, що «Неперервна освіта відображає неперервний процес розвитку людини, гарантує людині можливості самовдосконалення; сприяє адаптації людини до неперервно-змінного світу» [7, с. 195]. Особливе значення для системи неперервної освіти має діяльність вчителя, який повинен мати організаторські здібності, володіти різними формами і методами навчання. Праця вчителів, зазначає Г. Ващенко, була строката як з погляду змісту, так і з погляду якості [3, с. 80]. Там де була, з одного боку, високою мотивація самих вчителів, з другого боку, якісний склад лекторів курсів, з третього – грамотні настанови шкільних директорів – школи демонстрували прекрасно поставлену навчально-виховну справу. Г. Ващенко відмічає, що в «Україні особливо відзначились високими якостями Перша школа в Києві на чолі з директором Дурдуківським і Шоста школа в Полтаві, керована П.Г. Голобородьком» [3, с. 80]. Між ними було багато спільного: вони виховували учнів у дусі українського патріотизму, багато уваги приділяли естетичному вихованню, відзначалися чистотою приміщення, але найбільше вражав в обох школах дух творчості й ентузіазму, захоплюючої праці.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У ході наукового пошуку з'ясовано, що

Г. Ващенко у своїх працях наголошував на важливості розвитку всіх етапів освіти. Але особливу увагу він акцентує на необхідності здобуття високоякісної базової освіти як фундаменту для подальшого самовдосконалення людини. В цьому процесі самовиховання особистості виступає як активна цілеспрямована праця над виробленням рис характеру, які спонукатимуть людину до самовдосконалення, участі у процесі неперервної освіти протягом усього життя. Таким чином, думка про виховання в особистості необхідних рис характеру для розв'язання основних завдань неперервної освіти в сучасному світі: «виховання людини з творчим і динамічним підходом до життя і культури, людини, яка зможе удосконалити себе, змінити умови життя і покращити їх на користь суспільства», – знайшла відображення у поглядах сучасного вченого І. Зеля [5, с. 61]

Аналізуючи погляди Г. Ващенка щодо значення процесу виховання і самовиховання особистості як необхідної умови для її активної участі у подальшому житті, можемо зробити висновок про те, що тільки наявність в особистості вищеперелічених рис характеру спонукатиме людину до самонавчання, уміння проявляти наполегливість у досягненні мети, буде могутньою мотивацією для самовдосконалення. Оскільки мотивація і самонавчання є основними принципами андрагогіки, то ми можемо впевнено зробити висновок про те, що погляди Г. Ващенка мають ознаки практичного напрямку розвитку освіти дорослих як складової неперервної освіти. Вченим були висловлені принципи, які пізніше лягли в основу спеціальної науки про освіту дорослих – андрагогіки. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми й потребує подальшого вивчення та аналізу творчої спадщини Г. Ващенка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Ч.1. Психологія волі і характеру / Г. Ващенко. – Лондон : Вид-во Спілки Української Молоді, 1952. – 256 с.
2. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г. Ващенко. – Мюнхен : Накладом Центрального комітету СУМ, 1957. – 48 с.
3. Ващенко Г. Основні лінії розвитку советської педагогіки і школи / Г. Ващенко // *Визвольний шлях*. – 1965. – Ч. 1. – С. 29–39.
4. Ващенко Г. Свобода людини як філософічно–педагогічна і політична проблема / Г. Ващенко // *Твори*. Том 4. *Праці з педагогіки та психології*. – К.: «Школяр» – «Фада» ЛТД, 2000. – С. 326–361.
5. Зель І.О. Андрагогіка у контексті розвитку неперервної освіти / І.О. Зель // *Зб. наук. праць Київського національного педагогічного університету імені Бориса Грінченка*. – Серія «Педагогічний процес: теорія і практика». – Випуск 1. – Київ, 2006. – С. 55–63.
6. Сігасва Л.Є. Проблема освіти та навчання дорослих у педагогічній теорії / Л.Є. Сігасва // *Зб. наук. праць Київського національного педагогічного*

університету імені Бориса Грінченка. – Серія «Педагогічний процес: теорія і практика». – Випуск 2. – Київ, 2007. – С. 124-131.

7. Сисоєва С.О. Сучасні інформаційні технології в освіті дорослих / С.О. Сисоєва // Зб. наук. праць Київського національного педагогічного університету імені Бориса Грінченка. – Серія «Педагогічний процес: теорія і практика» – Київ : ЕКМО, 2004. – Вип. 2. – С. 194-197.

Стаття надійшла до редакції 30.05.2016.

Петренко Л.

докторантка кафедри общей педагогике и андрагогике Полтавского национального педагогического университета имени В. Г. Короленка

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Г. ВАЩЕНКО

Статья освещает взгляды педагога на развитие всех этапов образования. Отмечено, что получение высококачественного базового образования является фундаментом для дальнейшего обучения человека. Подчеркнуто значение социально-экономических условий для профессионального самосовершенствования. Автор рассматривает обучение в течение всех этапов жизни человека как естественный и личностный процесс, который является толчком для развития самообразования и самовоспитания. Раскрыты условия зарождения основ андрагогике в наследии Г. Ващенко.

Ключевые слова: *Г. Ващенко, образование взрослых, непрерывное образование, самообразование, самовоспитание, андрагогика.*

Petrenko L.

doctoral student of the Department of general pedagogics and andragogics, of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

FORMATION OF UNINTERRUPTED EDUCATION SYSTEM IN CREATIVE HERITAGE OF G. VASCHENKO

In this publication are highlighted the views of pedagog on different stages of education. It is pointed that getting the high-quality basic education is essential for further person's studying. The meaning of social-economic circumstances for professional development. The author pays attention to education during all the stages of person's life as the natural and personal process, which is the impulse for self-education and self-upbringing. The conditions for andragogics basis incipience in the heritage of G. Vaschenko.

Key words: *G. Vaschenko, education of adults, uninterrupted education, self-education, self-upbringing, andragogics.*

ПСИХОЛОГІЯ

УДК 316.624-053.6

Малій Н.

доцент кафедри логопедії та спеціальної психології ДВНЗ ДДПУ

Бодрова С.

студентка магістратури факультету спеціальної освіти

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У статті проаналізовані причини та наслідки девіантної поведінки. Висвітлені питання реалізації напрямів і форм роботи педагогів та спеціальних психологів по попередженню девіантної поведінки. Розглянуто питання профілактики девіантної поведінки.

Ключові слова: *девіантна поведінка, профілактика девіантної поведінки, підлітковий вік.*

Постановка проблеми. Актуальність даної проблеми обумовлена тенденцією до збільшення кількості позначеного контингенту школярів, що мають відхилення у поведінці. Останнім часом через нестабільність суспільства й глибокі соціально-економічні і політичні зміни загострилися соціальні проблеми і посилилися негативні тенденції, що провокують девіантну поведінку особистості. Тому питання про попередження девіантної поведінки підлітків – одне з провідних чинників освітнього закладу.

Труднощі, які відчувають підлітки, зумовлені протиріччям між потребою проявити самостійність і реальними можливостями її здійснення.

Швидкими темпами продовжують поширюватися алкоголізація підлітків, збільшується вживання наркотиків, все більш широке розповсюдження отримують відступи від загальнолюдських моральних норм.

На сьогоднішній день у нашому суспільстві існує ряд причин для розвитку особистості з девіантною поведінкою. Різко збільшилася кількість підлітків з такою поведінкою. Найбільш схильними до девіантної поведінки є підлітки 13–17 років. Саме тому одним з основних завдань психолога є визначення основних напрямків відновлення нормального процесу соціалізації підлітка, тобто розробка основних профілактичних заходів психолого-педагогічного характеру.

Аналіз останніх досліджень. На сучасному етапі розвитку допоміжної школи існує безліч гіпотез, концепцій, які прагнуть дати філософське, психолого-педагогічне обґрунтування такого явища, як «девіантна поведінка». Відомі численні концепції патологічної поведінки.

© Малій Н., Бодрова С., 2016

Автори біогенетичних концепцій (З. Фрейд, Е. Торднайка, К. Бюлер, Е. Майєр, А. Джексен, А. Маслоу) відводять провідну роль в особистісному розвитку людини його природно-біологічному початку і вважають, що всі причини відхилень у поведінці треба шукати в біології людини.

Італійський психіатр Чезаре Ломброзо вважав, що злочин - явище настільки ж природне і необхідне, як народження і смерть людини, як зачаття і хвороби.

На противагу біологічної концепції Д. Ватсон та ін. вважають, що у поведінці людини немає нічого вродженого і кожна його дія, вчинок – це лише продукт зовнішньої стимуляції.

Серед різноманітних теорій девіантної поведінки важливе місце займають теорії психоаналітичної концепції, засновником яких є З. Фрейд. Природа злочинності в роботах його послідовників (А. Адлер, Е. Фромм, К. Хорні,) розглядається разом з іншими формами патологічної поведінки, такими, як неврози і сексуальні розлади. На думку цих авторів осіб з відхиленою поведінкою відрізняють підвищена тривожність, агресивність, комплекс неповноцінності.

Поряд із поняттям «девіантна поведінка» в літературі зустрічаються такі поняття, як «патологічне», «аморальне» «асоціальне».

Проблемі відхиленої від норми поведінки присвячені роботи А. Бандури, А. Басса, С. Розенцвейга, С.М. Єнікопова, Т.Н. Курбатова, Л.М. Зюбіна, А.М. Леонтьєва, А.Е. Личко, А.Р. Лурії, Д.І. Фельдштейна.

Формулювання цілей статті. Метою статті є виявлення характерних особливостей девіантної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу. У психологічному словнику дається таке визначення девіантної поведінки. «Девіантна поведінка (від лат. *deviatio* – відхилення) – система вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам».

У педагогічній літературі під девіантною поведінкою розуміється відхилення від прийнятих в даному суспільстві, соціальному середовищі, найближчому оточенні, колективі соціально-моральних норм і цінностей, порушення процесу засвоєння і відтворення соціальних норм і культурних цінностей, а також саморозвитку та самореалізації в тому суспільстві, до якого людина належить.

Девіантні форми порушення поведінки або відхилення від загальноприйнятих норм у підлітковому середовищі виявляють за останнє десятиліття тенденцію до збільшення і являють собою проєкцію всіх тих проблем, які накопичилися в суспільстві. При цьому характер порушень поведінки у підлітків може бути самим різноманітним: ігнорування існуючих вимог і порядків, пияцтво, сексуальна розбещеність,

бродяжництво, вживання наркотичних та токсичних речовин, суїцидальні схильності.

Девіантна поведінка набуває певний сенс лише тоді, коли в якості основного вихідного критерію для визначення його сутності використовується поняття «соціальна норма». Хоча загальновизнаного визначення норми на сьогоднішній день немає, соціальну норму визначають як сукупність вимог і очікувань, які пред'являє суспільство до своїх членів з метою здійснення поведінки встановленого зразку. Соціальні норми служать засобом орієнтації соціальної поведінки кожної особистості або спільноти людей в певній ситуації і засобом контролю за їх поведінкою з боку суспільства.

Таким чином, соціальні норми є важливим механізмом управління і регуляції поведінки людини, однак невизначеність даного поняття ускладнюють його використання у вирішенні проблем девіантності.

Під впливом мікросередовища, групових взаємин, недоліків виховання розвиваються такі види патологічної поведінки, як агресія, аномія, фрустрація.

Стани, що позначаються терміном «девіантна поведінка», мають низку специфічних особливостей, які не дозволяють розглядати порушену поведінку в одному ряду з «класичними» варіантами психічної патології. Досі не вирішене питання, чи є відхилення в поведінці ознакою психічного захворювання або це психологічна особливість перехідного віку, дефект виховання практично здорового підлітка. Відповісти на це питання однозначно неможливо.

Поняття «девіантна поведінка підлітків» можна визначити як систему вчинків або окремі вчинки психічно здорової людини, які не відповідають або суперечать офіційно встановленим у даному суспільстві нормам і правилам на певному етапі розвитку суспільства, як результат несприятливого соціального розвитку і порушення процесу соціалізації особистості.

Підлітковий вік - це найбільш важкий і складний з усіх дитячих вікових груп, що представляє собою період становлення особистості. Цей період у житті людини характеризується наявністю самих різноманітних психологічних проблем і труднощів, які найчастіше витісняються у зв'язку зі страхом усвідомлення. Цей вік є одним із періодів, коли виникають суперечки із соціальним середовищем. Бажання показати себе та відстояти свої принципи є запорукою розвитку девіантної поведінки, що зумовлена неприйняттям соціальних норм. Труднощі перехідного періоду та невизначеність становища підлітка за несприятливих умов попереднього етапу розвитку можуть стати підґрунтям для виникнення різноманітних поведінкових девіацій. І хоча наведені чинники фатально не зумовлюють

девіантну поведінку особистості, але загалом підлітковий вік являє собою групу ризику в контексті девіантної поведінки. Потяг до дорослості та самоствердження є основною рушійною силою у психічному розвитку. Ускладнення психічного розвитку в підлітковому віці урізноманітнює прояви середовищної дезадаптації і, відповідно, форми компенсаторної поведінки дитини.

Психологічні причини девіантної поведінки підлітків розподіляються на зовнішні (виявляються в недоліках сімейного та шкільного виховання) та внутрішні (пов'язані з наявністю певних характеристик індивіда, що ускладнюють процес його соціалізації). Внутрішні психологічні чинники включають наявність у людини психопатії або акцентуації окремих рис характеру. Ці відхилення виражаються в нервово-психічних захворюваннях, психопатіях, неврастеніях, межованих станах, що підвищують збудливість нервової системи і які обумовлюють неадекватні реакції. При цьому велику роль серед зазначених причин відіграють особливості характеру. Знати характер підлітка – значить знати ті істотні для нього риси, якими визначається його поведінка. У характері закріплюються звичні мотиви поведінки, найбільш значущі для підлітка ставлення до навколишньої дійсності, інших людей і самого себе. Кожному підлітку властиві одні риси і невластиві інші.

З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки й діяльності. Оскільки метою виховання є формування всебічно розвиненої особистості, сім'я здійснює моральне, розумове, трудове, естетичне і фізичне виховання. Але виховання може бути як позитивним, так і негативним. Немає ні одного соціального чи психологічного аспекту поведінки підлітків, який би не залежав від сімейних умов сьогодні чи в минулому (И.С. Кон, К. Левин).

Однією з особливостей підліткового періоду є завершення формування характеру з загостренням деяких рис і наступних їх згладжуванням. Саме у підлітковому віці найчастіше проявляються акцентуації характеру, що являють собою крайні варіанти нормального характеру. У звичайних умовах наявність тієї чи іншої акцентуації не завжди помітно оточуючим, але проявляється у відхиленнях поведінки і не перешкоджає сприятливій соціальній адаптації. Однак під впливом стресів, психотравмуючих ситуацій, життєвих труднощів, якими досить багатий підлітковий вік, особи з акцентуаціями характеру можуть стати девіантними. Невирішені конфліктні ситуації, що продовжуються, тривалі психічні травматизації «місць найменшого опору» тягнуть за собою повторення психопатичних реакцій і переростання їх в психопатію.

Таким чином, причинами зміни в особистості підлітка є соціальні та біологічні фактори, які діють не ізольовано, а тісно взаємодіють. Саме акцентуації характеру роблять підлітковий вік «важким» (А.О. Личко). У зв'язку з цим постає питання профілактики девіантної поведінки у підлітків.

При попередженні патологічної поведінки потрібно спрямовувати роботу на фактори, що призводять до виникнення і розвитку типу акцентуації характеру, які впливають на можливі відхилення в поведінці (А.О. Личко, В.О. Ковальов).

Попередження девіантних форм поведінки повинно носити систематичний і наступальний характер і проводитися диференційовано стосовно підлітків і дорослих, учнів і батьків, а також враховувати, спрямовані ці заходи на здорових людей або на осіб нестійких у нервово-психічному відношенні.

Первинна профілактика включає до себе: удосконалення соціального життя людей; усунення соціальних чинників, що сприяють формуванню і прояву девіантної поведінки; виховання соціально позитивно орієнтованої особистості. Якщо порушення в поведінці кореняться не у вроджених вадах, то і боротьба з цими девіантними формами поведінки повинна ґрунтуватися на нормалізації соціального середовища.

Вторинна профілактика включає до себе наступні напрямки: визначення факторів ризику та виділення так званих груп «профілактичного обліку» за різними формами девіантної поведінки; виявлення осіб з порушенням поведінки; психологічна корекція виявленої девіантної поведінки.

Вивчення факторів ризику девіантної поведінки дає додаткові можливості прогнозувати окремі форми відхилень, отже, планувати і проводити конкретні заходи щодо їх профілактики.

На основі аналізу літератури можна зробити висновок, що попередженню девіантної поведінки сприяють: інформаційно-просвітницька робота з батьками, в основі якої лежить профілактика можливих порушень сімейного виховання; інформаційно-просвітницька робота з педагогами, в основі якої лежить інформування про індивідуально-психологічні особливості особистості підлітка і підвищення рівня ефективності прийомів педагогічного впливу; розвиток у підлітка навичок взаємодії з іншими людьми на основі самоприйняття, саморозкриття і прийняття інших шляхів включення його в психологічний тренінг.

Попередження девіантної поведінки підлітків в межах виділених педагогічних умов вписується в професійну діяльність спеціального психолога.

Висновки. На сьогоднішній день немає єдиної точки зору на визначення поняття девіантної поведінки і наскільки вона є патологічною. Існують різні підходи до визначення девіантної поведінки, які виходять з різного розуміння норми: соціологічний, психологічний і біологічний.

Ведучими причинами визнані особистісні особливості підлітків, які складаються під впливом середовища. Не існує якої-небудь конкретної риси, яка зумовлює девіації в поведінці. Сам підлітковий вік є передумовою виникнення девіантної поведінки. Процес фізичного і психічного розвитку викликає зміни емоційно-ціннісного ставлення до себе і появи невдоволення собою і оточуючими. Підлітки, демонструючи самовпевненість, черствість і розв'язану поведінку, часто відчують страх, сором'язливість і підвищену чутливість.

Характер девіантної поведінки підлітка залежить від того, як він навчений відповідати на виникаючі труднощі: шляхом творчих чи руйнівних дій. Та яким чином суспільство стимулює соціальні дії особистості або ж, навпаки, не стимулює їх.

Девіантна поведінка підлітків є однією з найгостріших соціальних проблем нашого часу. Особливу тривогу викликає не тільки зростаюча відчуженість, підвищена тривожність, духовна спустошеність дітей, але і їх жорстокість, агресивність. Девіантна поведінка підлітків стає джерелом душевних страждань не тільки батьків, але самих підлітків, які нерідко самі стають жертвами з боку однолітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Демків О.Б. Соціологія права і девіантної поведінки: Навчальний посібник / О.Б. Демків. – Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 124 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учебн. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. / Е.В. Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
3. Павленко П.Д. Социальная работа с лицами и группами девиантного поведения: Учебн. пособие / Павленко П.Д., М.Я. Руднева – М.: ИНФРА-М, 2007. – 185 с.
4. Пихтіна Н.П. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки: Навчально-методичний посібник / Н.П. Пихтіна, Р.Г. Новгородський – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 239 с.
5. Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.

Стаття надійшла до редакції 03.06.2016.

Малий Н.

доцент кафедри логопедії і спеціальної психології ГВУЗ ДГПУ

Бодрова С.

студентка магістратури факультету спеціального образования

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

В статье проанализированы причины и последствия девиантного поведения. Освещены вопросы реализации направлений и форм работы педагогов и специальных психологов по предупреждению девиантного поведения. Рассмотрены вопросы профилактики отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: *девиантное поведение, профилактика девиантного поведения, подростковый возраст.*

Maliy N.

associate Professor of speech therapist and special psychology State higher educational establishment Donbas state pedagogical University

Bodrova S.

a graduate student in the special education facultate

**PSYCHO - PEDAGOGICAL PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR
OF TEENAGERS**

The article analyzes the causes and consequences of deviant behavior. The questions of implementation of the directions and forms of work of pedagogues and special psychologists for the prevention of deviant behavior. Considered the issues of prevention of deviant behavior.

Key words: *deviant behavior, prevention of deviant behavior, adolescence.*

REFERENCES

1. Demkiv O.B. Sociologiya prava i deviantnoyi povedinky': Navchal'ny'j posibny'k / O.B. Demkiv. – Vy'davny'chy'j centr LNU imeni Ivana Franka, 2007. – 124 s.
2. Zmanovskaya E.V. Devy'antology'a: (Psy'xology'ya otklonyayushhegosya povedeny'a): Uchebn. posoby'e dlya studentov v'yssh. ucheb. zavedeny'j. – 2- e y'zd., y'spr. / E.V. Zmanovskaya. – M.: Y'zdatel'sky'j centr «Akademy'a», 2004. – 288 s.
3. Pavlenko P.D. Socy'al'naya rabota s ly'czamy' y' gruppamy' devy'antnogo povedeny'a: Uchebn. posoby'e / Pavlenko P.D., M.Ya. Rudneva – M.: Y'NFRA-M, 2007. – 185 s.
4. Py'xtina N.P. Profilakty'ka ta social'no- pedagogichna robota z dit'my' deviantnoyi povedinky': Navchal'no- metody'chny'j posibny'k / N.P. Py'xtina, R.G. Novgorodskiy'j – Nizhy'n: Vy'davny'cztvo NDU im. M. Gogolya, 2007. – 239 s.
5. Social'na robota: texnologichny'j aspekt: Navchal'ny'j posibny'k / Za red. prof. A.J. Kaps'koyi. – K.: Centr navchal'noyi literatury', 2004. – 352 s.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ**УДК 376-056.36:316.614*****Татьянчикова І.***

доктор педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Донбаського державного педагогічного університету

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Статтю присвячено визначенню теоретичних засад забезпечення соціалізації дітей з вадами розумового розвитку. Проблему соціалізації учнів розглянуто з позиції психолого-педагогічних основ її забезпечення. Розкрито сутність основних підходів розгляду зазначеної проблеми: особистісного, діяльнісного та системного. Визначено основні змістові лінії щодо здійснення корекційно-розвивальної роботи в спеціальному навчальному закладі. Враховано ключові теоретичні положення, які покладено в розроблення напрямів забезпечення соціалізації. Приділено значну увагу використанню доцільно дібраних педагогічних засобів – методики, змісту, організаційних форм. Розкрито основні педагогічні принципи навчання і виховання, а також методи педагогічного впливу, з урахуванням яких було побудовано корекційно-розвивальну роботу. Доведено необхідність реалізації спеціальної програми забезпечення соціалізації в різних організаційних формах.

Ключові слова: *соціалізація, діти з вадами розумового розвитку, стадії соціалізації, психолого-педагогічні основи, змістові лінії, корекційно-розвивальна програма.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства суттєво загострюється проблема підготовки дітей, особливо з вадами розумового розвитку, до самостійного життя. Сучасна школа зобов'язана підготувати учня до життєдіяльності, виходячи з його індивідуальних можливостей та перспектив розвитку. Система педагогічних засобів має забезпечити у школярів соціально-адекватні форми самоактуалізації, самопрояву з тим, щоб в подальшому освоїти життєвий простір. Від успішності соціалізації залежить не тільки самовідновлюваність суспільних відносин, але й комфортність життєдіяльності осіб цієї категорії у соціумі.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У вітчизняній спеціальній психолого-педагогічній літературі питання процесу

© Татьяначикова І., 2016

соціалізації розглядаються у дослідженнях Ю.О. Бистрової, В.І. Бондаря, О.П. Глоби, В.В. Засенка, А.Й. Капської, А.А. Колупаєвої, С.В. Кульбіді, Т.В. Сак, В.М. Синьова, Є.П. Синьової, І.В. Татьянчикової, О.П. Хохліної та ін.), в яких акцентовано увагу на недостатньому рівні готовності випускників спеціальної загальноосвітньої школи до самостійного життя, накреслено шляхи її поліпшення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – визначити основні теоретичні передумови забезпечення соціалізації дітей з вадами розумового розвитку в умовах спеціальної загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Забезпечення соціалізації учнів з інтелектуальними вадами передбачає цілеспрямований і планомірний вплив педагогів на їх свідомість і поведінку, створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку дітей протягом усіх років навчання у спеціальній загальноосвітній школі. Метою такого впливу є соціальне зростання дитини на основі формування у неї знань і дотримання соціальних норм і цінностей, правил поведінки і спілкування, відповідного ставлення до них; адекватного усвідомлення та використання у життєдіяльності своїх особливостей і можливостей; становлення особистісних якостей та особистості загалом.

Забезпечення соціалізації школярів розглядається в аспекті корекційно-розвивальної роботи, яка здійснюється в умовах спеціального навчального закладу і результатом якої є психічний розвиток, особистісне зростання дитини. Розв'язання проблеми соціалізації розумово відсталих учнів розглядається як розроблення *психолого-педагогічних основ* забезпечення цього процесу у спеціальному навчальному закладі. *Під психологічними основами* розуміються: зміст предмета корекційно-розвивального впливу на дітей, тобто те, що має коригуватись та розвиватись у них у процесі соціалізації на різних стадіях; виявлені особливості його прояву і становлення в учнів за відповідними показниками; *під педагогічними основами* маються на увазі визначені вимоги до спеціальної організації педагогічного процесу (змісту, методики, організаційних форм), спрямованого на соціалізацію учнів з урахуванням її сутності та особливостей дітей [3].

Психолого-педагогічні основи забезпечення соціалізації розглядаються з позиції особистісного, системного та діяльнісного підходів. *Особистісний підхід* передбачає максимальну опору на особистісне зростання дитини, розгляд кожної її окремої психічної властивості в контексті особистості у цілому. При цьому особистісний розвиток пов'язується щонайперше з входженням людини у суспільні відносини, із соціалізацією та самодетермінацією у процесі

індивідуалізації завдяки розвитку самосвідомості. Проходячи стадії соціалізації, дитина здобуває відповідних особистісних надбань у контексті становлення особистості у цілому в умовах використання спеціально визначених напрямів та засобів педагогічної роботи.

Відповідно до *діяльничого підходу*, соціалізація має передбачати максимально можливе соціальне зростання дитини в умовах виконання та засвоєння нею свідомої цілеспрямованої діяльності. Особливого значення у характеристиці діяльності учня набуває усвідомленість. Усвідомити, як зазначає Л.С.Виготський – це певною мірою опанувати [1]. Усвідомленість діяльності учня вказує на її сформованість, про що свідчать ефективне використання ним знань на практиці, довільна регуляція навчально-практичних дій, їх гнучкість, лабільність. При цьому робиться акцент на засвоєнні діяльності дитиною, на реалізацію себе у діяльності, насамперед через усвідомленість нею своїх здібностей і можливостей.

Системний підхід передбачає розгляд корекційно-розвивальної роботи як підсистеми щодо системи загальної та спеціальної освіти, в якій закономірно пов'язані всі компоненти педагогічного процесу – цільовий, організаційний, змістовий, методичний, результативний [5]. Відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу на дитину з інтелектуальними вадами, передумов та складових його становлення, добираються методика, зміст та організаційні форми забезпечення соціалізації на кожній з її стадій для досягнення показників ефективності.

Предметом корекційно-розвивального впливу у цілому в процесі забезпечення соціалізації розумово відсталих учнів у спеціальній загальноосвітній школі, розглядається формування їх особистості та підготовка до самостійного життя в умовах соціуму. Соціалізація відбувається за стадіями, яких проходить дитина в спеціальному навчальному закладі: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки [2], що передбачає конкретизацію мети, предмета, показників ефективності та методики педагогічної роботи з дітьми на кожній з них.

Підвищенню ефективності соціалізації розумово відсталих учнів в умовах спеціального навчального закладу сприятиме спеціально організована корекційно-розвивальна робота, предмет якої визначається змістом кожної стадії та виявленими на ній особливостями соціалізації дітей за основними показниками. Так, педагогічний вплив на кожній стадії здійснюється за *змістовими лініями*:

1. *На стадії адаптації*:

– формування в учнів знань про соціальні норми і цінності, правила поведінки і спілкування; навичок і вмінь соціальної поведінки;

– послаблення або усунення тривожності (особистісної, ситуативної, шкільної) та агресивності.

2. *На стадії індивідуалізації:*

– формування в учнів адекватної самооцінки, самосвідомості; усвідомлення та розвиток своїх якостей та можливостей;

– добір профілів професійно-трудоного навчання, відповідних особливостям та можливостям розвитку дітей.

3. *На стадії інтеграції:*

– використання та розвиток якостей та можливостей дітей у позакласній роботі (у вільний час, при організації дозвілля, під час відвідування гуртків);

– добір та сприяння виконанню учнями різноманітних соціальних ролей з урахуванням їх особливостей, соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування у соціальній групі.

4. *На стадії ранньої трудової підготовки:*

– орієнтування дитини щодо майбутньої професії (професії, якої навчають у школі);

– підвищення ефективності професійно-трудоної діяльності учнів на основі врахування і розвитку їх можливостей та професійно важливих якостей [4, с. 195].

В основу розроблення системи корекційно-розвивальної роботи покладено:

1) розуміння суті соціалізації як процесу становлення особистості у певних соціальних умовах на основі засвоєння нею соціального досвіду і його перетворення у власні цінності та орієнтири через вибіркоче залучення до своєї системи поведінки тих норм і шаблонів, які прийняті у суспільстві;

2) розуміння суті основних стадій соціалізації, які проходить дитина під час навчання у спеціальній школі та на яких відбувається становлення певних особистісних властивостей;

3) виявлені особливості соціалізації розумово відсталих учнів за визначеними показниками на кожній її стадії в умовах спеціального навчального закладу і відповідно до них визначені змістові лінії роботи щодо забезпечення їхньої соціалізації;

4) добір адекватних психолого-педагогічних засобів впливу.

При розробленні основних напрямів корекційно-розвивальної роботи на кожній стадії соціалізації враховуються *теоретичні положення* про: сфери забезпечення соціалізації (діяльність, спілкування, самосвідомість); суть, види, механізми і показники адаптації; особливості соціально-психологічної адаптації дітей з інтелектуальними вадами; особливості прояву у них тривожності та агресивності як показників дезадаптованості;

особливості самосвідомості та самооцінки розумово відсталих дітей, шляхи їх формування; сутність і особливості рольової поведінки, виконання учнями соціальних ролей; психофізичні можливості та їх розвиток у дітей з інтелектуальними вадами; особливу корекційно-розвивальну роль їхньої трудової підготовки; провідну роль професійно-трудового навчання у підготовці розумово відсталих дітей до самостійного життя; роль спеціально організованого (корекційного) навчання дітей з недоліками розвитку в процесі їхньої соціальної адаптації та реабілітації.

Враховуються також погляди вчених, які базуються на теорії культурно-історичного розвитку дитини Л.С. Виготського [1] про можливість ефективного соціального зростання школярів з вадами розумового розвитку в умовах здійснення цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи; про загальні та специфічні закономірності розвитку аномальної дитини (В.І. Лубовський).

Особливе значення мають результати вивчення соціалізації розумово відсталих учнів та виявлені резерви їхнього соціального зростання залежно від ефективності корекційно-розвивальної роботи у спеціальному навчальному закладі.

Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації дітей з вадами розумового розвитку передбачає, у свою чергу, визначення найважливіших складових педагогічного впливу на школярів і з'ясування їх суті. Враховуються наведені у літературних джерелах дані про те, що повнота соціалізації у навчальному закладі забезпечується системою адекватного педагогічного впливу на кожній її стадії [3, 4]; дані про взаємозв'язок певних проявів на кожній із стадій соціалізації та утрудненням подальшого процесу забезпечення соціалізації учнів з інтелектуальними вадами, тобто: дезадаптованість дитини, яка обумовлена відсутністю у неї навичок соціальної поведінки, спілкування, проявами тривожності (шкільної тривожності), агресивності, може відбиватися на самосвідомості (самооцінці) дитини, оцінці нею своїх можливостей і відповідних особистісних якостей, що, безумовно, позначається на самореалізації дитини у різних сферах життєдіяльності та її подальшому професійному зростанні.

Корекційна робота має здійснюватись з урахуванням основних *педагогічних принципів* навчання і виховання, базовими серед яких є: корекційно-розвивальної спрямованості, систематичності та послідовності, доступності, індивідуального і диференційованого підходу; природовідповідності, гуманізації, опори на позитивне, цілісності виховного процесу, виховання у діяльності та спілкуванні, виховання у колективі та через колектив. При цьому використовується більшість *методів виховання*: методи формування свідомості (бесіда,

лекція, диспут, приклад); методи організації діяльності, спілкування, досвіду суспільної поведінки (суспільна думка, педагогічна вимога, вправа, привчання, створення виховних ситуацій); методи стимулювання і мотивації діяльності (змагання, заохочення, покарання); методи контролю, самоконтролю і самооцінки діяльності та поведінки (педагогічне спостереження, бесіди, опитування) і *методів навчання* (словесні, наочні, практичні), а також *психологічні методи* (тренінги, казкотерапія, арттерапія).

Цілеспрямований педагогічний вплив на учнів здійснюється на спеціальних заняттях переважно у фронтальній та груповій формі. Значна увага приділяється також індивідуальній роботі з учнями.

Висновки. Таким чином, забезпечення соціалізації учнів з інтелектуальними вадами у спеціальному навчальному закладі має здійснюватись послідовно, на всіх основних її стадіях на підставі використання спеціально розробленої системи корекційно-виховної роботи у позакласний час. Забезпечення соціалізації школярів передбачає поетапність такої роботи на основі сприяння цьому процесу за показниками, визначеними за предмет корекційно-розвивального впливу на кожній стадії. Для цього необхідним є визначення організаційних форм, змісту і методики, тобто добір адекватних педагогічних засобів впливу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983.– Т. 5: Основы дефектологии. – 1983. – 369 с.
2. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 704 с.
3. Татьяначикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку: монографія / І. В. Татьяначикова. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. – 431 с.
4. Татьяначикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: монографія / І. В. Татьяначикова. – Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2015. – 381 с.
5. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна. – К. : Педагогічна думка, 2000. – 286 с.

Стаття надійшла до редакції 31.03.2016.

Татьянчикова И.

доктор педагогических наук, доцент кафедры технологий коррекционного и инклюзивного образования Донбасского государственного педагогического университета.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ УМСТВЕННОГО
РАЗВИТИЯ**

Статья посвящена определению теоретических предпосылок обеспечения социализации детей с недостатками умственного развития. Проблема социализации учащихся рассматривается с позиции психолого-педагогического ее обеспечения. Раскрывается сущность основных подходов рассмотрения обозначенной проблемы: личностного, деятельностного и системного. Учтены ключевые теоретические положения, которые брались за основу в разработке направлений обеспечения социализации. Уделяется значительное внимание использованию оптимально подобранных педагогических средств: методики, содержания, организационных форм.

Ключевые слова: социализация, дети с недостатками умственного развития, стадии социализации, психолого-педагогические основы, содержательные линии, коррекционно-развивающая программа.

Tatyanchikova I.

Doctor of pedagogical sciences, docent of cathedra technologies correction and inclusive education Donbas state pedagogical university.

THEORETICAL PREMISE OF ENSURING THE SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH IMPAIRED MENTAL DEVELOPMENT

In the new socio-economic conditions of society greatly exacerbated the training of children, especially with intellectual disabilities to independent living. Modern school must prepare a student for life, based on their individual potential and development prospects.

Providing socialization of students with intellectual disabilities involves purposeful and systematic influence of teachers on their consciousness and behavior, creating favorable psychological and educational conditions for children in all years of study in a special school. The purpose of this impact is social growth of the child based on the formation of her knowledge and observance of social norms and values, rules of conduct and communication, the appropriate attitude towards them; adequate awareness and use in the life of their features and capabilities; formation of personal qualities and personality in general.

Providing socialization of students considered in terms of correctional and developmental work being carried out in special education and which results in mental development and personal growth of the child. Solving the problem of socialization of mentally retarded pupils seen as a development of psychological and educational foundations of this process in a special school. During understand psychological foundations of content by correctional and developmental effects on children, that is what has adjusted and developed them in the socialization process at different stages, revealed features of its manifestation and formation of the students by relevant indicators; in teaching fundamentals we mean by special requirements of educational process (content methods, organizational forms) aimed at the socialization of students in view of the nature and characteristics of children.

Psycho-pedagogical foundations of socialization are considered from the perspective of personal, system and activity approach.

The subject of remedial developmental impact on the whole process to ensure the socialization of mentally retarded students in special secondary school, considered forming their personality and preparation for independent life in society. Sotsializatsiyi occurs in stages, which is a child in a special school, adaptation, personalization, integration, early preparation work, which involves the specification of the purpose, object, performance and methodology of educational work with children in each of them. Teaching impact at every stage carried by major semantic lines that define the direction of correction work.

Of particular importance are the results of studying the socialization of mentally retarded students and discovered reserves of their social growth depending on the effectiveness of correctional and developing work in special education.

Correctional work is done with the main pedagogical principles and methods of training and education. In this group are used front and forms of pedagogical influence. Much attention is paid to individual work with students.

Thus, providing socialization of students with intellectual disabilities in special schools should be done consistently in all its main stages based on the use of specially developed system of correctional and educational work in extra-curricular time. Providing socialization involves students staged such work-based assistance in terms of the process, defined by subject correctional and developmental impact at each stage. For this it is necessary to determine the organizational form, content and methods, that the selection of adequate pedagogical tools of influence.

Key words: *socialization, children with mental disabilities, the stages of socialization, psychological and pedagogical foundations, content lines, correctional and development program.*

REFERENCES

1. Vygotskij L. S. *Sobranie sochinenij* : v 6 t. / L. S. Vygotskij. – M. : Pedagogika, 1983.– T. 5: *Osnovy defektologii*. – 1983. – 369 s.
2. Stoljarenko L. D. *Osnovy psihologii* / L. D. Stoljarenko. – [3-e izd., pererab. i dop.]. – Rostov n/D. : Feniks, 2001. – 704 s.
3. Tat'jančykova I. V. *Psyhologo-pedagogichni osnovy socializacii' ditej z vadamy intelektual'nogo rozvytku: monografija* / I. V. Tat'jančykova. – Slov'jans'k : Vyd-vo B. I. Matorina, 2014. – 431 s.
4. Tat'jančykova I.V. *Socializacija ditej z porushennjamy intelektual'nogo rozvytku: monografija* / I.V. Tat'jančykova. – Slov'jans'k: Vyd-vo B. I. Matorina, 2015. – 381 s.
5. Hohlina O.P. *Psyhologo-pedagogichni osnovy korekcijnoi' sprjamovanosti trudovogo navchannja uchniv z vadamy rozumovogo rozvytku* / O. P. Hohlina. – K. : Pedagogichna dumka, 2000. – 286 s.

УДК 376.016-056.36:53:004

Гончаренко Г.

*аспірантка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти
Державного вищого навчального закладу “Донбаський державний
педагогічний університет” м. Слов'янськ, Україна*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ФІЗИКИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті авторкою розглядається застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках фізики в спеціальній загальноосвітній школі, визначена роль комп'ютера як засобу навчання. Включення інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес змінює роль засобів навчання, що використовуються у процесі викладання фізики, при цьому використання засобів новітніх інформаційно-комунікаційних технологій змінює навчальне середовище, в якому відбувається процес навчання, сприяє формуванню позитивної мотивації навчання фізики, підвищенню рівня якості знань з навчального предмету, корекції розумових вад та розвитку пізнавальної активності розумово відсталих учнів.

***Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютер, уроки фізики, розумово відсталі учні.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема розвитку пізнавальної активності учнів із вадами інтелектуального розвитку на всіх етапах становлення шкільної спеціальної освіти була однією з актуальних, оскільки активність передуює діяльності, і є необхідною умовою формування розумових якостей особистості. Пізнавальна активність відбиває певний інтерес школярів до отримання нових знань, умінь і навичок, внутрішню цілеспрямованість і постійну потребу використовувати різні способи дії до наповнення знань, та розширення кругозору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основна, центральна функція корекційної педагогіки, як зазначає В. Синьов, спрямована на розроблення і застосування таких умов (організаційних, змістовних, технологічних) освіти і виховання, які б враховували специфічні особливості внутрішнього реагування індивіда на педагогічні впливи, і там, де ці впливи у їх звичайному використанні не спрацьовують, модифікувати їх, вирішуючи два взаємопов'язаних завдання – адаптацію педагогічних засобів до своєрідності розвитку об'єктів освітньо-виховного процесу, і водночас – корекцію їхнього розвитку для забезпечення сприйняття зовнішніх впливів у максимально можливому неадаптованому спеціальному вигляді [2]. У доробках вчених (В. Бондаря, В. Липи, © Гончаренко Г., 2016

С. Миронової, В. Синьова та ін.) визначено, що в учнів з вадами розумового розвитку прояв пізнавальної активності знаходиться на низькому рівні. Тому, як зазначають вчені, однією з педагогічних умов розвитку пізнавальної активності розумово відсталих учнів у процесі навчання є застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Якісний аналіз педагогічної літератури показав існування різноманіття тотожних трактувань до поняття інформаційно-комунікаційні технології, це: інформаційні технології, комп'ютерні технології, мультимедійні технології. Так, окремі питання використання засобів новітніх інформаційних технологій у навчанні розкрито у працях В. Бикова, Б. Гершунської, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Жука, Г. Кедровича, В. Клочка, М. Лапчика, Ж. Меншикової, Н. Морзе, О. Співаковського та інших. Дослідження науковців окремих аспектів застосування інформаційно-комунікаційних технологій у освіті дітей із порушеннями розумового розвитку (О. Гончарова, Т. Королевська, О. Кукушкіна, О. Легкий) доводять, що активне використання в навчальному процесі загальноосвітніх спеціальних шкіл комп'ютерних технологій сприяє всебічному розвитку аномальної особистості, активізує навчальну діяльність, позитивно впливає на розвиток психічних пізнавальних процесів та сприяє корекції розумових вад. У доробках вчених (Л. Анциферова, А. Арсланбекова, Л. Багаткіної, С. Величко, Л. Горєва, П. Зуєва, Ю. Ільгорського, І. Ковалець, В. Павлюкова, В. Тищука та ін.) визначено позитивний вплив демонстраційних навчальних експериментів на розвиток пізнавальної активності учнів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у визначенні значення інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках фізики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій змінює навчальне середовище, в якому відбувається процес навчання. Під інформаційно-комунікаційною технологією розуміють оригінальні технології (методи, засоби, способи) створення, передавання та збереження навчальних матеріалів та інших інформаційних ресурсів освітнього призначення, а також організації і супроводу навчального процесу (традиційного, електронного, дистанційного, мобільного) за допомогою телекомунікаційного зв'язку та комп'ютерних систем і мереж, що цілеспрямовано, систематично й послідовно впроваджуються в педагогічну практику з метою підвищення якості освіти [3]. Так до апаратних засобів новітніх інформаційно-комунікаційних технологій відноситься персональний комп'ютер, до програмних засобів – спеціально

розроблені дидактичні матеріали, тобто так звані програмно-педагогічні засоби навчання.

Фізика – наука експериментально-дослідна, тому для її вивчення необхідно використовувати спостереження, досліди, експерименти. Включення інформаційно-комунікаційної технології в навчальний процес фізики у результаті призводило не тільки до підвищення інтересу до фізики, формування мотиву навчання, розвитку когнітивного та практичного компонентів, а було й засобом розвитку пізнавальної активності учнів із розумовими вадами. Комп'ютер у курсі фізики є засобом навчання, і предметом вивчення. Як засіб навчання комп'ютер виступає помічником і вчителю, і учням. Для вчителя комп'ютер може бути засобом проведення опитування й обробки результатів навчання, інструментом для підготовки до уроків, як частина дослідницької установки, лабораторного практикуму (показ різних фізичних процесів і різноманітних фізичних демонстрацій). Для учня комп'ютер виступає як засіб виконання завдань.

Враховуючи вищезначене, комп'ютерна техніка нами використовувалася у вигляді:

1. підготовки друкованих роздаткових матеріалів (контрольних та самостійних робіт, дидактичних карток для індивідуальної роботи);
2. мультимедійного супроводу пояснення нового матеріалу (презентації, аудіо-, відеозаписи дослідів, навчальні відеоролики, комп'ютерні моделі фізичних експериментів);
3. проведення комп'ютерних лабораторних робіт;
4. обробки учнями експериментальних даних (побудова таблиць, графіків, створення звітів);
5. контролю рівня знань з використанням тестових завдань;
6. використання на уроках і в процесі підготовки до них Інтернет-ресурсів.

Вдало підібрані вчителем комп'ютерні програми забезпечували розвиток в учнів із вадами розумового розвитку здібностей, інтересу, вмінь і навичок. Використання комп'ютера на уроках фізики було потужним джерелом розвитку не лише пізнавальної активності, а й прагненням до набуття знань та розвитку самостійності мислення [1, с. 130]. Такі інноваційні форми подачі навчального матеріалу вчителями використовуються при вивченні нового матеріалу (комп'ютерні демонстрації досліджуваних фізичних явищ), закріпленні пройденого, практичному застосуванні отриманих знань, при проведенні лабораторних робіт (віртуальні фізичні лабораторії), узагальненні та систематизації знань, перевірки домашніх завдань.

При використанні комп'ютера на уроці фізики в спеціальній загальноосвітній школі враховувались особливості психіки та пізнавальної діяльності учнів із вадами розумового розвитку: підвищена втомлюваність, сповільнений темп сприймання, тривале входження в процес роботи, порушення процесів сприймання, пам'яті та уваги.

У свою чергу робота з комп'ютером підвищує працездатність, зосереджує увагу і навіть дозволяє збільшити темп роботи на уроці. Саме від майстерності та вміння вчителя залежить дозованість, послідовність та систематичність використання різноманітної інформації з фізики (презентацій, відео показів експериментів та ін.) засобами інформаційно-комунікаційної технології.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє конкретизувати матеріал з фізики, створювати наочні достовірні образи, формувати цілісні уявлення про фізичні явища та закони. Завдяки використанню можливостей інформаційно-комунікаційних технологій на роках фізики у спеціальній загальноосвітній школі формується пізнавальний інтерес до навчального предмету, виникає яскравий емоційний образ навчання фізики, особистісне ставлення до досліджуваного матеріалу, знімається конфлікт між традиційними і новими джерелами інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник / С. П. Миронова ; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – 259 с.
2. Синьов В.М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології / В.М. Синьов // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І. Співака – Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – 462 с.
3. Триус Ю.В. Інноваційні технології навчання у вищій школі / Ю.В. Триус // Сучасні педагогічні технології в освіті / Черкаський державний технологічний університет : X Між-вузівська школа-семінар. – Х., 2012. – 52 с.

Стаття надійшла до редакції 03.06.2016.

Гончаренко А.

*аспірантка кафедри технологій корекційного і інклюзивного
освіти Госуниверситетного вищого навчального закладу “Донбасский
государственный педагогический университет” (г.Славянск, Украина)*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается применение информационно-коммуникационных технологий на уроках физики в специальной общеобразовательной школе. Использование средств новых информационно-коммуникационных технологий способствует формированию положительной мотивации обучения физике, повышению уровня знаний по учебному предмету, коррекции умственных недостатков и развития познавательной активности умственно отсталых учеников.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии, компьютер, уроки физики, умственно отсталые ученики.*

Honcharenko H.

Postgraduate of the Chair of Technologies of Correctional and Inclusive Education of the State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University” (Slovyansk, Ukraine)

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF PHYSICS IN SPECIAL SECONDARY SCHOOLS

In the article the author analyzes the use of the information and communication technologies at the lessons of Physics in special secondary schools, it is defined the role of the computer as a means of studying. Including the informational and communicative technologies into the educational process changes the role of the means of teaching that are used in the process of teaching Physics, and moreover, the use of the means of the new informational and communicative technologies also changes the educational environment where the process of studying takes place, promotes the formation of the positive motivation of learning physics, the raise of the level of quality of knowledge of the subject learnt, the correction of the mental defects and the development of the cognitive activity of mentally retarded pupils.

The problem of the development of the cognitive activity of the mentally retarded pupils at all the levels of the formation of the school special education has been relevant, as activity precedes practice, and is a prerequisite for the formation of the mental personality traits. The cognitive activity reflects the interest of the pupils to acquire new knowledge and skills, the internal focus and the constant need to use different means of action to getting knowledge and expanding horizons. According to the researchers, one of the pedagogical conditions of the cognitive activity of the mentally retarded pupils in the learning process is the use of the information and communication technologies. Active use in the educational process of secondary specialized schools the computer technologies promotes the comprehensive development of the abnormal personality, activates learning activities, positively affects the mental development of the psychic cognitive processes and facilitates the correction of the mental disabilities. Under the information and communications technology they understand the original technologies (methods, means, ways) of creation,

transferring and store of the training materials and other information resources of the educational purposes, and also the organization and support of the educational process (traditional, electronic, distant, mobile) using telecommunication connection and computer systems and networks that deliberately, systematically and consistently are implemented in teaching practice to improve the quality of education.. The inclusion of the information and communication technologies in the learning process of Physics as a result not only led to the increased interest in Physics, the formation of the motive of learning, the development of the cognitive and practical components and also was a means of the development of the cognitive activity of the mentally retarded pupils. Using computers at the lessons of Physics was a powerful source of the development of not only the cognitive activity, but also the desire to acquire knowledge and to develop independence of thought. These innovative forms of giving the educational material by the teachers are used in the study of new material (computer demonstrations of physical phenomena studied), the training of the learnt material, the practical application of the received knowledge, during the laboratory works (virtual physical laboratories), the generalization and systematization of knowledge, the checking of homework. When using computers at the lessons of Physics in special secondary school there were taken into account the special features of psychics and cognitive activity of the mentally retarded pupils: increased fatigue, slow pace of perception, prolonged entering the process of work, disturbance of perception processes, memory and attention.

In its turn, work with computers increases efficiency, focuses attention and even increases the pace of the lesson. The dosage, consistency and systematic use of various information in Physics (presentations, video shows and other experiments) by means of the information and communication technologies depends on the skills and abilities of a teacher.

Thus, the use of the information and communication technologies allows to precise the material in Physics, to create authentic visual images, to form holistic views of physical phenomena and laws. Owing to the use of the information and communication technologies at the lessons of Physics in special secondary school it is formed a special interest in the subject learnt, there appears a vivid emotional image of learning Physics, personal attitude to the tested material, the conflict between traditional and new sources of information is removed.

Key words: *informational and communicative technologies, computer, lessons of Physics, mentally retarded pupils.*

REFERENCES

1. Myronova S. P. *Metodyka korektsiynoyi roboty pry porushennyakh piznaval'noyi diyal'nosti* : pidruchnyk / S. P. Myronova ; Kam"nets'-Podil's'kyy natsional'nyy

- universytet imeni Ivana Ohiyenka. – Kam"yanets'-Podil's'kyu : Kam"yanets'-Podil's'kyu natsional'nyu universytet imeni Ivana Ohiyenka, 2014. – 259 s.
2. Syn'ov V.M. Metodolohiya ta teoriya doslidzhen' v haluzi defektolohiyi / V.M. Syn'ov // Zbirnyk naukovykh prats' Kam"yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka / Za red. O.V.Havrylova, V.I.Spivaka – Vyp. XV. Seriya: sotsial'no-pedahohichna. – Kam"yanets'-Podil's'kyu: Aksioma, 2010. – 462 s.
 3. Tryus Yu.V. Innovatsiyni tekhnolohiyi navchannya u vyshchiiy shkoli / Yu.V. Tryus // Suchasni pedahohichni tekhnolohiyi v osviti / Cherkas'kyu derzhavnyu tekhnolohichnyu universytet : Kh Mizh- vuzivs'ka shkola-seminar. – Kh., 2012. – 52 s.

УДК 376-053.4: 81' 234

Малій Н.

доцент кафедри логопедії та спеціальної психології ДВНЗ ДДПУ

Мясоїд Н.

студентка магістратури факультету спеціальної освіти

РОЗВИТОК НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ ТА ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ З РІЗНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовані актуальні питання умов комунікативного розвитку дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Розкрито зміст поняття «комунікативні навички». Розглянуті компоненти комунікативної компетентності, які лежать в основі соціально – комунікативного розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *комунікативні навички, комунікативна компетентність, діти з загальними мовленнєвими порушеннями, комунікативний процес, спілкування.*

Постановка проблеми. Формування комунікативних умінь у дитини відбувається з моменту народження в її родині, продовжується під час її перебування у дошкільної освітньої установі, потім у період навчання у школі і далі протягом усього життя. Процес спілкування в дошкільному віці є складною та багатогранною діяльністю, потребує специфічних знань і вмінь, якими дитина може опанувати лише в процесі засвоєння соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Розвиток комунікативних дій займає провідне місце, так як ці вміння мають універсальний, максимально узагальнений характер. Від рівня комунікативного розвитку залежить успішність соціально-психологічної адаптації дітей у суспільстві і самореалізації їх можливостей і здібностей. У той же час недостатній ступінь комунікативної готовності дітей переростає в комунікативні труднощі, які важко долаються і мають серйозні наслідки при процесах навчання і виховання в дошкільному

© Малій Н., Мясоїд Н., 2016

закладі. Розвиток комунікативних навичок у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) стає актуальним, так як останнім часом зростає число дітей з таким недоліком.

Аналіз основних досліджень і публікацій показав, що між комунікативними навичками і психічним розвитком дітей дошкільного віку простежується тісний зв'язок (А.В. Запорожець, М.І. Лисина). В. А. Петровський і Р. Р. Кравцов у своїх працях вказують, що порушення в комунікативному процесі негативно позначаються на особистісно-емоційному розвитку дошкільнят, появі страхів, тривоги, депресивного стану.

В дошкільній педагогіці переважає точка зору М. І. Лисиной, Т. А. Репіної, А. Р. Рузской, які поняття спілкування і комунікативна діяльність розглядають як синоніми. В їх концепції закладена провідна ідея: розвиток спілкування дошкільнят з однолітками, як і з дорослими, представляється як процес якісних перетворень структури комунікативної діяльності.

Більшість вчених-лінгвістів розглядають комунікативні навички як синонім комунікативної компетентності в сучасному освітньому просторі: вона являє собою систему психічних і поведінкових характеристик особистості. Ця система сприяє успішному спілкуванню, а, отже, навчання на кожному етапі життя і діяльності.

Формулювання цілей статті. Дослідити проблему розвитку комунікативних навичок у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Для успішності в суспільстві важливо мати високий рівень комунікативних навичок, адекватно взаємодіяти з оточуючими. В основі соціально-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку лежить комунікативна компетентність, що включає три головні компоненти: інформаційно-інтерпретаційний, емоційно-особистісний, практико-комунікативний. Їх єдність формує таку важливу рису особистості, як комунікабельність.

Інформаційно-інтерпретаційний компонент відображає пізнавальну діяльність дошкільників, що дозволяє їм почути іншу точку зору, передбачати поведінку оточуючих людей. На цій основі вирішувати проблеми, що виникають у міжособистісних відносинах.

Емоційно-особистісний компонент допомагає сформувати у дітей такі якості особистості, як чуйність, доброту, повагу, здатність співпереживати і співчувати, розуміти настрій ровесників [5].

Практико-комунікативний компонент сприяє опануванню конкретних навичок і вмінь, поведінковими реакціями у конфліктних або ігрових ситуаціях.

В основі формування і розвитку комунікативних навичок міститься мовне спілкування. Формування і становлення комунікативних навичок у дошкільному віці впливає на всі розумові і психологічні процеси, що відбуваються у внутрішньому світі дітей. Весь мовний процес - аудіювання, говоріння - в практичній діяльності базується на основних функціях мови. Мовні навички та здібності кожної особистості не залежать від соціальних явищ або ситуацій: в дитячому віці досить часто спостерігаються вроджені передумови до оволодіння всією мовною системою. Надалі ці передумови чи можуть ефективно розвиватися у сприятливих умовах виховного процесу, чи ні.

Комунікативні навички і здібності залежать, насамперед, від мотиваційних і пізнавальних факторів, від домінуючої форми активності в дошкільному віці, від рівня володіння мовним матеріалом, від рівня зв'язної монологічної чи діалогічної мови.

Комунікативні навички - це здатність кожної дитини взаємодіяти з оточуючими людьми, батьками, педагогами в дошкільному закладі, іншими дорослими людьми, з однолітками. Ці навички закладаються в дитині з раннього дитинства завдяки батькам, поступово формуються разом з соціальним досвідом у дошкільному, а потім у шкільному середовищі, вони затребувані і є першою необхідністю в суспільстві, тому так важливо починати формувати їх в ранньому дитинстві. Високий рівень сформованості комунікативних навичок дозволяє дітям дошкільного віку самостійно керувати процесом спілкування в будь-якій ситуації.

Комунікативні сторони мовлення безпосередньо пов'язані з вищими психічними феноменами: пам'яттю, мисленням, увагою. Мова дошкільнят в нормі формується в процесі їх інтелектуальної діяльності, і особливе місце тут належить грі. Ближче до п'яти-шести років у дітей починається формування довільної пам'яті: при цьому рівень запам'ятовування залежить від їх інтересу. Те, що дітям цікаво, вони запам'ятовують швидко і якісно. Мислення дітей засноване на головних розумових операціях: це порівняння і наочність.

Весь комунікативний процес являє собою систему структурних компонентів: потреби, мотиви, мовленнєві операції (або дії) поповнення лексичного матеріалу і синтаксичних конструкцій у мовленні. Усі ці компоненти системного мовного і психічного розвитку дітей утворюють рівень розвитку комунікативних навичок або комунікативної компетентності в дошкільному віці.

Визначаючи закономірності оволодіння дітьми комунікативними навичками в онтогенезі необхідно зазначити, що виникнення кожного нового типу спілкування не призводить до витіснення попереднього -

деякий час вони співіснують, потім, розвиваючись, кожен з типів спілкування набуває нові, більш складні форми.

Діти, у яких спостерігаються порушення в мовній системі, більшою мірою потребують формування комунікативних умінь і навичок. Будь-яке порушення мовної функції негативно відбивається на комунікативному процесі і процесі соціально-психологічної адаптації дітей у суспільстві на будь-який щаблі розвитку. Більш за все спостерігається дошкільнят з етіологією загального недорозвинення мовлення, яке може бути різним за своєю структурою, а, отже, по-різному проявляються аномальні мовленнєві процеси. Загальне недорозвинення мовлення завжди супроводжується незрілістю окремих психічних функцій, що і відображається в стійкому порушенні комунікативного процесу, заважає формуванню та розвитку комунікативних навичок або комунікативної компетентності кожного дошкільника.

У дітей дошкільного віку із ЗНМ (III рівня) спостерігається утруднення вільного спілкування, у них переважає розгорнуте фразове мовлення з елементами лексико-граматичного та фонетико-фонематичного недорозвинення. Діти можуть вступати в контакт з оточуючими тільки в присутності своїх знайомих (батьків, вихователів), які можуть внести відповідні пояснення в їх мову. Вільне ж спілкування таких дітей дуже ускладнене.

Ретельне вивчення стану всіх сторін мовлення дозволяє виявити виражену картину недорозвинення кожного з компонентів мовної системи: лексики, граматики, фонетики.

У дітей із ЗНМ (III рівня) психічні процеси відстають у розвитку: порушена логічна послідовність у переказі подій, недостатньо розвинена сенсорна сфера, афективно-вольова сфера, інтелектуальна сфера. У них спостерігається низька активність пізнавальних процесів: вони мало ініціативні в ігровій і навчальній діяльності, неохоче вступають у контакт з іншими дітьми, не здатні довгий час займатися трудовими діями. Одночасно з цим відзначається той факт, що діти цього мовного рівня мають повноцінні передумови для оволодіння усіма розумовими операціями.

Спостерігається тісний зв'язок між рівнем сформованості мовленнєвих і комунікативних навичок у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня. Це виражається в зниженні потреби в спілкуванні, у невмінні вести діалог, складати розповідь, пропадає інтерес до контакту, знижується адаптація в освітньому середовищі.

Зниження або порушення комунікативних можливостей і здібностей помітно відбиваються і на провідній ігровій діяльності дітей із ЗНМ (III

рівня): бідність сюжету, низький процесуальний характер гри, низька мовна активність.

Таким чином, недорозвинення мови, особливо на лексико-граматичному рівні, заважає розвитку ігрової діяльності, що призводить до проблем у поведінці, до неконтрольованих дій і емоційних зривів. Дошкільнятам з низькими комунікативними навичками складно працювати з партнером або брати участь у колективній грі, так як вони практично рідко орієнтуються на іншу людину (ровесника), слабо володіють навичками співпраці.

Ігрові відносини - це відносини по сюжету й ролі, реальні відносини - це відносини дітей як партнерів, товаришів, які виконують спільну справу. У спільній грі діти вчаться мові спілкування, взаєморозуміння, взаємодопомоги, навчаються підкоряти свої дії, дії інших гравців. Гра створює реальні умови для розвитку багатьох комунікативних навичок і умінь, необхідних дітям дошкільного віку для успішного переходу до навчальної діяльності.

Гра у виховному процесі дошкільного навчального закладу - це діяльність дошкільнят у навчальних ситуаціях в ході якої удосконалюються навички спілкування і самоврядування поведінкою. Комунікативна гра вимагає від вихователя і дітей не тільки знань і форм проведення ігрової ситуації, але і відносин учасників гри до цього виду діяльності.

Значну роль у розвитку комунікативних навичок відіграє монологічне і діалогічне мовлення. Логопедична робота з розвитку монологічного мовлення з дошкільниками з ОНР (ІІІ рівня) має провідну мету: навчити в логічній послідовності висловлювати власну думку, розповідаючи про себе, своїх близьких і про події навколишнього світу.

Діалогічне мовлення - основна форма спілкування в дошкільному віці. Діалог сприяє формуванню навичок питально-відповідної форми мовлення, здатності вислухати повідомлення і висловити до нього ставлення, навички реагування на повідомлення виконання або відмову від дій. Цей процес складний, але він допомагає вирішити не тільки мовні проблеми, але й комунікативні труднощі, змінюючи умови спілкування з однолітками.

Основними методами служать бесіди, комунікативні ситуації та ігри, ігрові прийоми, робота з текстами усної народної творчості, літературних творів. Комунікативна ситуація є ядром процесу навчання навичкам діалогічної мови, так як при її створенні встановлюється система взаємостосунків тих, хто спілкується.

Висновки. Вплив спілкування в формі його позитивної дії простежується в усіх сферах психічного життя дитини. Спілкування

служить головним фактором для розвитку всіх психічних феноменів і особистісно-емоційної сфери в дошкільному віці. Мовленнєві навички якісно і швидко розвиваються тільки в процесі спілкування, в зв'язку з потребою в комунікації.

Велике значення для розвитку комунікативних навичок у дітей має їх взаємодія з дорослим світом, спільна діяльність дитини і дорослого. Мовні проблеми в розвитку дошкільників негативно впливають на рівень сформованості комунікативної компетентності.

В сучасній логопедії та психології існує ряд засобів і методів, за допомогою яких можливий розвиток комунікативних навичок дошкільнят з ЗНМ (III рівня). До засобів належать ігрова, сценічна діяльність, продуктивні види діяльності, іграшка. До методів колективний розбір конфліктів, обговорення мовних комунікативних ситуацій, міні-казок або п'єс, робота з батьками, активність самих дітей у процесі спілкування.

Для дітей дошкільників, які страждають на різні мовленнєві розладами, ігрова діяльність зберігає своє значення і роль як необхідна умова всебічного розвитку їх особистості та інтелекту.

Зміст та методика організації ігор у групі дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня повинні відповідати віку дитини, її психічному, емоційному і мовному розвитку. Невміння дітей грати може означати порушення в комунікативному процесі, в адаптації до різних життєвих ситуацій. Створюючи певні ігрові ситуації, фахівець повинен зрозуміти, який розвиток отримують соціальні емоції дитини, який його особистісно-емоційний багаж і який вплив можуть мати виявлені емоційні стани на розвиток комунікативних можливостей і здібностей, тобто комунікативної компетентності кожного дошкільника з обмеженими мовними навичками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гаркуша Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша. – М.: Научно-практический центр "Коррекция", 2006. – 59 с.
2. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. - М.: Издательство «Институт практической психологии», 1997. – 384 с.
3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. - СПб.: Речь, 2008. - 224с.
4. Сидорова У.М. Формирование речевой и познавательной активности детей дошкольного возраста: упражнения, дидактические игры, логические задачи / У.М. Сидорова - М.: ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
5. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практ. рук. для педагогов и психологов дошк. образоват. Учреждений / Л.В. Чернецкая. - Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 103 с.

Стаття надійшла до редакції 01.06.2016.

Малой Н.

доцент кафедры логопедии и специальной психологии ГВУЗ ДГПУ

Мясойд Н.

студентка магистратуры факультету специального образования

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
У ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

В статье проанализированы актуальные вопросы условий коммуникативного развития дошкольников с общим недоразвитием речи. Раскрыто содержание понятия «коммуникативные навыки». Рассмотрены компоненты коммуникативной компетентности, которые лежат в основе социально – коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникативная компетентность, дети с общими речевыми нарушениями, коммуникативный процесс, общение.

Maliy N.

associate Professor of speech therapist and special psychology State higher educational establishment Donbas state pedagogical University

Myasoid N.

a graduate student in the special education facultate

**DEVELOPING SKILLS OF COMMUNICATION AND INTERACTION
IN CHILDREN WITH DIFFERENT SPEECH DISORDERS**

The article analyzes urgent issues of the conditions of communicative development of preschool children with General underdevelopment of speech. The content of notion "communication skills". Considered components of communicative competence, which lie at the basis of socio – communicative development of preschool children.

Key words: communicative skills, communicative competence, children with general speech disorders, communication process, communication.

REFERENCES

1. Garkusha Yu.F. Sy'stema korrekcy`onnykh zanyaty`j vospy`tatelya v detskom sadu dlya detej s narusheny`yamy` rechy` / Yu.F. Garkusha. – M.: Nauchno-prakty`chesky`j centr "Korrekcya", 2006. – 59 s.
2. Ly'sy`na M.Y`. Obshhny`e, ly`chnost` y` psy`xy`ka rebenka / M.Y`. Ly'sy`na. - M.: Y`zdatel'stvo «Y`nsty`tut prakty`cheskoj psy`xology`», 1997. – 384 s.
3. Mamajchuk Y`.Y`. Psy`xology`cheskaya pomoshh` detyam s problemamy` v razvy`ty`y` / Y`.Y`. Mamajchuk. - SPb.: Rech`, 2008. - 224s.
4. Sy`dorova U.M. Formy`rovany`e rechevoj y` poznavatel`noj akty`vnosty` detej doskol`nogo vozrasta: uprazhneny`ya, dy`dakty`chesky`e y`gry, logy`chesky`e zadachy` / U.M. Sy`dorova - M.: TCz Sfera, 2005. – 64 s.

5. Cherneczkaya L.V. Razvy`ty'e kommuny`katy`vnykh sposobnostej u doskol`ny`kov: prakt. ruk. dlya pedagogov y` psy`xologov doshk. obrazovat. Uchrezhdeny`j / L.V. Cherneczkaya. - Rostov n/D: Feny`ks, 2005. – 103 s.

УДК 615.8: 616.7-053.5

Клименко Ю.

кандидат біологічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Донбаського державного педагогічного університету

Приймак А.

старший викладач кафедри здоров'я людини та фізичного виховання Донбаського державного педагогічного університету

Гордієнко А.

студентка факультета фізичного виховання, група «Здоров'я людини»

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ДЕФЕКТІВ ПОСТАВИ В
УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ДИТЯЧОГО ЗАКЛАДУ
ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ**

Практика фізичної реабілітації засвідчує, що корекційно-реабілітаційна робота повинна стати підґрунтям формування у нашому суспільстві фізичної культури для дітей з обмеженими психічними і фізичними можливостями, як соціально обумовленого явища з відповідним науковим, програмним і фінансовим забезпеченням. У статті було проаналізовано доцільність організації процесу фізичної реабілітації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату на основі поступово структурованого підходу. Автори довели, що психолого-педагогічна корекція є основою реабілітації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. За умов проведення комплексної реабілітаційної та навчально-виховної роботи в умовах спеціального дитячого закладу стає можливим оволодіння учнями програмою загальноосвітньої школи, що дає їм змогу продовжувати навчання далі.

Ключові слова: *психолого-педагогічна корекція, порушення опорно-рухового апарату, фізична реабілітація, викривлення хребта.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Статистика чисельних досліджень щодо виявлення сколіозу у дітей свідчить, що ця деформація є одним з найбільш частих захворювань опорно-рухового апарату, які мають тенденцію до прогресування та сягають найвищого ступеня до закінчення росту дитячого організму. При профілактичних

оглядах сколіоз виявляють у 10 % школярів 1-5 класів, до того ж з віком кількість дітей, хворих на сколіоз, зростає до 30-40 %.

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. Багаторічний досвід роботи вітчизняних та іноземних фахівців з дітьми, які мають порушення опорно-рухового апарату та хворіють на сколіоз, засвідчує, що засоби фізичного виховання для означеного контингенту є одним із найбільш дієвих методів фізичної реабілітації [5, с.282-283]. Фізична реабілітація, основним засобом якої є корекційне застосування фізичних вправ, що сприяють припиненню прогресування хвороби, покращанню рівня розвитку фізичних якостей, нервово-м'язової працездатності, моторно-вісцеральної регуляції, підготовці до виконання вимог навчальної програми з фізичної культури та норм державних стандартів фізичного розвитку, адаптації до стрімкого ритму життя, як лікувально-педагогічна система у наш час потребує подальшого теоретичного, експериментального та методичного обґрунтування.

Практика фізичної реабілітації засвідчує, що вона повинна стати підґрунтям формування у нашому суспільстві фізичної культури для дітей з обмеженими психічними і фізичними можливостями, як соціально обумовленого явища з відповідним науковим, програмним і фінансовим забезпеченням. Систематичні заняття лікувальною фізичною культурою позитивно впливають на вражені сколіозом органи та системи організму, на формування особистості хворих дітей, сприяють компенсації викривлень хребта. Це обумовлено тим, що заняття фізкультурними вправами мають високу вибірковість впливу, нормалізують моторно-вісцеральну регуляцію і психічний стан [7, с.11-14].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Діти зі сколіотичними порушеннями опорно-рухового апарату навчаються в спеціальних школах-інтернатах. Навчання, виховання і лікування дітей проводиться з урахуванням стану здоров'я, рухових можливостей, методичних рекомендацій. Лікувально-оздоровчу і реабілітаційну роботу ведуть лікарі-спеціалісти (ортопед, психоневролог, рентгенолог, педіатр, фізіотерапевт), інструктори-методисти з лікувальної фізкультури, масажисти, логопед, психолог [2, с.19-20]. Ця комплексна лікувальна тактика скерована на максимальне відновлення функціональних можливостей учнів, на підготовку їх до трудової діяльності.

У школах для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату здійснюється трудова терапія, спрямована на відновлення або компенсацію

рухових порушень, що передбачає корекцію сколіотичних деформацій [4, с.35].

Лікування сколіозу – це дуже складний і не завжди успішний процес, який потребує максимальних зусиль від медичних працівників та самого хворого. Лікування набуває успішних результатів лише при комплексному використанні ортопедичних заходів, лікувальної фізкультури, загально терапевтичних засобів та гігієнічних правил. Методика лікування залежить від віку хворого, типу сколіозу та ступеня деформації хребта.

Дитячий сколіоз I і II ступенів лікують консервативно. Важливою складовою частиною успішного лікування є збалансоване харчування з обов'язковим застосуванням вітамінів, мікроелементів, регулярні прогулянки на свіжому повітрі, рухливі ігри. У денному розпорядку передбачено виконання процедур особистої гігієни, що для багатьох дітей завдає значних труднощів через необхідність носити лікувальні корсети. Визначаючи зміст та форми проведення таких заходів, як спортивні ігри, побутова праця та інше, береться до уваги стан здоров'я конкретної дитини. Денний розпорядок складається на основі правильного об'єднання лікувальних та педагогічних заходів [4, с.34-35].

Одним з елементів комплексної терапії є загальнозміцнюючі та загартовуючі процедури. До них належать: ранкова гімнастика, прогулянки, приймання сонячних ванн, аерація. Під час ранкової гімнастики кожний виконує призначені лікарем індивідуальні вправи. Вправи призначаються з урахуванням загального стану здоров'я дитини і особливостей його захворювання. Відомо, що при захворюванні на сколіоз спостерігається порушення вентиляції легенів, що призводить до розвитку гіпоксії. Зрозуміло, яке важливе значення для цих дітей мають прогулянки та інші заходи на свіжому повітрі. Під час перебування на свіжому повітрі проводяться спеціальні ігри та дихальні вправи, які приводять до збагачення організму киснем [4, с.33].

Літом діти приймають сонячні ванни. Тривалість процедури збільшується поступово – від 10-15 хвилин (хв.) до 1,5-2 годин (год.). Рациональний, суворо індивідуалізований прийом сонячних ванн поліпшує роботу ССС, органів дихання тощо. Діти набувають бадьорості, робляться жвавішими, їх організм стає більш загартованим і менше сприймає різні захворювання. Після сонячних ванн діти приймають душ. При відсутності сонця і в холодні пори року практикується опромінення в штучному солярії. Продовжується загартовувальна терапія і взимку. Це обумовлюється тим, що звуження кровоносних судин під час холодного душу (16-24 °С) та їх розширення при наступному гарячому закутуванні сприятливо впливає на трофічно змінені м'язи [7, с.7-9].

Ліжко дитини повинно бути твердим. Стілець і стіл підбирають до зросту дитини. Важливе значення має правильне розташування освітлення, а при порушенні зору необхідно його обов'язково відкоригувати.

Фізична культура займає особливу роль у комплексному лікуванні сколіотичної хвороби. Фізичні вправи стабілізуюче впливають на хребет, зміцнюючи м'язи тулуба, дозволяють добитися корекції деформованих органів, поліпшити поставу, функцію зовнішнього дихання, мають загальнозміцнюючий ефект [4, с.34-36].

ЛФК проводять дозовано, враховуючи витривалість м'язової системи, інакше вона може призвести до негативного наслідку. У кожному конкретному випадку дозують вправи, опираючись на результати функціональних проб (з навантаженням на ССС) та перевірки сили і витривалості м'язів. Для виконання вправ лікувальної гімнастики потрібні достатні резервні сили самого організму. В іншому випадку вона вичерпає ресурси організму й викличе стан загальної перевтоми, внаслідок чого викривлення хребта збільшиться [4, с.33-35].

Першою складовою частиною лікування сколіозу є його раннє виявлення та прогнозування перебігу, другою – спеціалізована допомога на протязі розвитку захворювання до закінчення формування скелету. Основна мета профілактичного лікування – не допустити прогресування сколіозу і, по можливості, добитися корегування деформації. Основою комплексного лікування хворих є режим розвантаження хребта. В залежності від тяжкості сколіозу цей режим виражається або в максимальному перебуванні хворої дитини в лежачому стані, або в обмеженні вертикального навантаження з виключенням стрибків та бігу. Під час режиму розвантаження хребта здійснюються заходи, спрямовані на зміцнення м'язової системи та формування правильної постави [6, с. 10-12].

Другою складовою частиною лікування сколіозу є створення «м'язового корсету» через засоби лікувальної фізкультури та лікувального плавання [3, с.4-6].

Існують загальні положення, які забезпечують ефективність впливу лікувальних фізичних вправ: (1) вони повинні супроводжувати всі фази виконання вправ при лікуванні сколіозу; (2) застосовані ізольовано від комплексу терапевтичних заходів, лікувальна фізкультура та плавання неефективні при лікуванні сколіозу; (3) лікувальні фізичні вправи не будуть ефективними, якщо проводяться без урахування можливостей ССС, м'язової та інших систем організму дитини.

Для одержання необхідного сприятливого ефекту від ЛФК та плавання необхідна наявність достатніх резервних сил у самому організмі, бо перевантаження вичерпує резервні сили самого організму й викликає стан загального перевтомлення. Тому дозування навантаження повинно

проводитись під контролем витривалості м'язів та інших функціональних проб. При визначенні навантаження використовують дані проб на силу і витривалість до статичних зусиль великих м'язових груп – розгиначів тулуба, м'язів черевної стінки, які забезпечують нахили вбік. Про силу м'язів-розгиначів тулуба, а також м'язів, які забезпечують нахили вбік можна судити за тривалістю утримання верхньої частини тулуба при зависанні, про силу м'язів черевної стінки – за кількістю переходів з лежачого в сидячий стан. При цьому можна орієнтуватися на нормативні показники: для м'язів-розгиначів тулуба у дітей 7-11 років – 1-2 хв., 12-16 років – 1,5-2,5 хв.; для м'язів черевної стінки дітей 7-11 років – 15-20 рухів, 12-16 років – 25-30 рухів у темпі, який не перевищує 16 рухів на хв. [8, с.42-43].

ЛФК рекомендована на всіх етапах розвитку сколіозу, але найкращі результати вона показує при початкових формах його розвитку [4, с.33-34]. При захворюванні на сколіоз протипоказані фізичні вправи, які збільшують гнучкість хребта, призводять до його перерозтягування. Комплекси вправ ЛФК, які використовуються у режимі зниженого статичного навантаження на хребет, включають: (1) корегуючу лікувальну гімнастику; (2) вправи у воді; (3) масаж; (4) елементи вправ видів спорту. ЛФК проводять у формі групових та індивідуальних (переважно при несприятливому перебігу хвороби) занять, а також у формі індивідуальних занять, які хворі виконують самостійно.

Методика занять визначається, в першу чергу, перебігом сколіозу. При компенсованому процесі заняття проводяться з групою хворих, використовуючи різні види фізичних вправ, спрямованих на виробку правильної постави, корекцію сколіозу, зміцнення м'язової системи тощо. При сколіозі з продовженням до прогресування заняття проводять індивідуально, в лежачій позиції (на спині, животі, на боці), використовуючи тільки вправи, які інтенсивно зміцнюють м'язи спини і живота. Лікувальну фізкультуру поєднують з ручним масажем цих м'язів, носінням корсету, який фіксує хребет.

Методика занять визначається також ступенем сколіозу: при сколіозі першого ступеня вона спрямована на підвищення стійкості хребта (стабілізацію патологічного процесу), в той же час як при сколіозі II ступеня – на корекцію деформації [4, с.36-37].

Корегуючі вправи за формою виконання поділяють на симетричні, асиметричні, деторсійні [4, с.35-37]. Виконувати корегуючі вправи слід у вихідних позиціях, при яких хребет максимально розвантажено від статичного навантаження, головним чином, лежачи на спині. Однак це положення дуже навантажує серце. Крім того, при виконанні цих вправ спостерігається затримка дихання (при статичному напруженні м'язів спини), що також ускладнює умови для роботи серця. Тому у групі

корегуючою гімнастикою можуть займатися діти, які за станом здоров'я, зокрема ССС, віднесені до основної групи.

При виконанні симетричних вправ м'язи обох половин тулуба скорочуються нерівномірно. Щоб максимально приблизити хребет до стану прямої лінії, більш ослаблені та розтягнуті м'язи повинні скорочуватися більше, а скорочені менше. Отже, тренування м'язів при виконанні цих вправ нерівномірне. Симетричні вправи можна застосувати при сколіозах різної етіології, форми та ступеня прояву. При виконанні симетричних корегуючих вправ переважно тренуються м'язи спини (розгиначі).

Асиметричні вправи застосовують спеціально для даного хворого, щоб тренувались тільки ослаблені і розтягнуті м'язи спини; при їх скороченні сколіотична дуга робиться пласкою. При виконанні асиметричних вправ для однієї дуги можна частину хребта зафіксувати з другою, щоб вона не збільшувалась. Асиметричні вправи слід негайно зупинити при наявності симптомів прогресуючого сколіозу.

Деторсійні вправи застосовуються у тих випадках, коли при сколіозі має перевагу торсія хребців. Ці вправи виконують декілька завдань: обертання хребців у напрямку, протилежному торсії; корекцію сколіозу вирівнюванням тазу; розтягування скорочених та зміцнення розтягнутих м'язів у поперечному та грудному відділах хребта. При добиранні вправ ураховують, що при правосторонньому сколіозі торсія виникає за годинниковою стрілкою, а при лівосторонньому – проти. Деторсійні вправи можна виконувати з різних вихідних станів: лежачи на нахильній площині, на вису та положенні стоячи, у грудному відділі вправи виконуються плечовими м'язами, а в поперечному відділі – тазовими м'язами. Амплітуда рухів повинна суворо контролюватися і не перевищувати норму, яка потрібна для виправлення викривлення. Протипоказання до застосування цих вправ такі ж, як і для симетричних вправ [4, с.33-35].

Серед заходів лікування сколіозу важливе місце займають вправи на воді – лікувальне плавання. При плаванні відбувається природне розвантаження м'язів хребта, зникає асиметрична робота міжхребцевих м'язів, створюються умови для нормального росту хребцевих тіл. Самовитяжіння хребта під час плавання доповнює розвантаження зон росту. Одночасно зміцнюються м'язи хребта і всього кістяка, удосконалюється координація рухів, виховується почуття правильної постави. Воно має велике виховне, оздоровче, лікувальне, емоційне та прикладне значення [3, с.2-3].

Виховне значення плавання багато у чому залежить від організації процесу. Систематичні заняття сприяють вихованню у дітей почуття колективізму, свідомої дисципліни й організованості, наполегливості і працелюбності, сміливості та упевненості у своїх силах, різні вправи на

заняттях удосконалюють рухові здібності у дітей. Емоційне значення полягає у зніманні психологічної напруженості у хворих дітей, створенні оптимістичного настрою в процесі тривалого лікування. Оздоровче значення його виражене у впливі фізичних вправ на організм дитини, та у сприятливій дії на нього води. Вода очищає і зміцнює шкіру, позитивно впливає на нервову систему, активізує обмін речовин, покращує діяльність ССС та дихальної системи. Перебування у воді удосконалює теплорегуляцію, загартовує організм. Тиск води на грудну клітку викликає посилену діяльність мускулатури. Ритмічне і глибоке дихання у процесі плавання підвищує рухливість грудної клітки і збільшує життєвий об'єм легенів. Прикладне значення плавання виявляється у здобутті дуже важливого для життя уміння плавати і при необхідності надати допомогу на воді [2, с.19-20; 3, с.2-3].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. За умов проведення комплексної реабілітаційної та навчально-виховної роботи в умовах спеціального дитячого закладу стає можливим оволодіння учнями з порушеннями опорно-рухового апарату програмою загальноосвітньої школи, що дає їм змогу продовжувати навчання після школи. Так, матеріали катамнестичних досліджень, свідчать що чимало випускників спеціальних шкіл для дітей з порушеннями опорно-рухового апарата надалі закінчили технікуми та вищі навчальні заклади (зокрема університети), здобувши вищу та середню спеціальну освіту (фінансово-економічну, медичну, музично-художню, математичну) [1, с.3-5].

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абальмасова Е. А. Клинический полиморфизм диспластического сколиоза / Е.А. Абальмасова, Н.В. Левая // Ортопедия, травматология и протезирование. – 1978. – № 12. – С. 3 - 5.
2. Використання засобів фізичної культури при реабілітації дітей 7-9 років зі сколіотичною хворобою / П. Б. Джуринський, Б. Г. Шеремет, С. І. Кисліченко [та ін.] // Матеріали міжнародної конференції «Проблеми реабілітації». – Одеса: ПУДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2003. – С. 19 - 20.
3. Воронин Б. Ф. Статические общеукрепляющие упражнения (хатха-йога) в домашних условиях / Б. Ф. Воронин. – К.: Здоров'я, 1990. – С. 2 - 11.
4. Ишал В. А. Физиология, асимметрия, фронтальные нарушения осанки, сколиоз и сколиотическая болезнь / В. А. Ишал // Ортопедия, травматология и протезирование. – 2000. – № 5. – С. 33 - 37.
5. Коваль М. Фізична реабілітація при сколіотичній хворобі / М. Коваль // Збірник наукових праць з галузі фізичної культури та спорту «Молода спортивна наука України». Випуск 7. – Львів: НВФ «Українські технології», 2003. – Том 1. – С. 282 - 285.

6. Приходько В. В. Навчальний предмет «Фізична культура»: тенденції розвитку від ХІХ до ХХІ ст. / В. В. Приходько // Теорія і практика фізичного виховання. – 2003. – № 1. – С. 1 - 17.
7. Скребков С. П. Лечебная физкультура в детских учреждениях при травматизме и сколиотической болезни / С. П. Скребков, З. П. Нисинман. – Л.: Здоровье, 1981. – С. 7 - 23.
8. Штеренгерц О. Ю. Реабілітація хворих на сколіоз / О. Ю. Штеренгерц // Матеріали наукової конференції «Реабілітація». – Одеса, 1997. – С. 42 - 45.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2016.

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

Гордиенко А.

студентка факультета физического воспитания, группа «Здоровье человека»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕФЕКТОВ ОСАНКИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ДЕТСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

Практика физической реабилитации показывает, что коррекционно-реабилитационная работа должна стать основой формирования в нашем обществе физической культуры для детей с ограниченными психическими и физическими возможностями, как социально обусловленного явления с соответствующим научным, программным и финансовым обеспечением. В статье проанализирована целесообразность организации процесса физической реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе постепенно структурированного подхода. Авторами было доказано, что психолого-педагогическая коррекция является основой реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. По условиям проведения комплексной реабилитационной и учебно-воспитательной работы в условиях специального детского учреждения становится возможным овладение учащимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата программой общеобразовательной школы, что дает им возможность продолжать обучение дальше.

Ключевые слова: *психолого-педагогическая коррекция, нарушения опорно-двигательного аппарата, физическая реабилитация, искривление позвоночника.*

Klymenko Yu.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Chair of Human Health and Physical Education of Donbas State Pedagogical University

Priymak H.

Senior teacher of the Chair of Human Health and Physical Education of Donbas State Pedagogical University

Hordiyenko A.

Student of the Faculty of Physical Education, the society “Health of Man”

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF
DISORDERS OF POSTURE IN THE CONDITIONS OF
SPECIALIZED PRESCHOOL INSTITUTION BY MEANS OF PHYSICAL
REHABILITATION**

Mass nature of the infringements of the posture and spinal curvature is one of the most pressing problems of the modern society. Currently it is still low the efficiency of treatment and prevention of the posture violations. Recently in medicine and pedagogy it is increasingly adopted a rehabilitation course concerning the correction of the musculoskeletal apparatus, the core of which is the gradual complex of the restorative treatment of diseases and injuries. It is necessary to agree with the opinion of many authors that normalization of the disturbed psychomotor functions of children with the musculoskeletal injuries influenced by the adequate measures of physical rehabilitation is achieved through the gradual improvement of the universal regulatory processes in the body, activation of compensatory responses that facilitate the recovery of psychomotor-visceral connections and improvement of the motor skills of the child. In the process a key role physical rehabilitation plays that improves the quality of treatment, prevents the possible complications of various diseases and injuries, accelerates the functional recovery of the organs and systems; trains and strengthens the body, returns efficiency..

According to the literature sources, at scoliosis it accounts for a large percentage of cases compared to other strains of the skeleton and musculoskeletal apparatus. Special corrective classes are directed to reduce scoliotic deformities, restoration and compensation of the disturbed functions of the parameters of the motor, emotional and volitional spheres of children with scoliosis, the normalization of their educational, employment and domestic operations. The main element of the content of the corrective classes is to educate children with the scoliotic disabilities to motor actions based on the maximum use of the motor capabilities, which gradually creates the conditions for rehabilitation of the scoliotic damages, compensation of the disturbed functions.

In this regard, the purpose of the work is in the theoretical substantiation of the methods of evaluating the physical condition of children with the spine

defects and the effectiveness of rehabilitation and sports studies focused on providing the quality of the educational and upbringing process.

In our studies, we have stopped on the tests, which, in our view, make it possible to assess the physical condition of children with the scoliotic spine disabilities. We have developed the survey program consisting of the control methods of physical fitness of students, which includes general endurance, strength and power endurance, speed, flexibility and balance.

When measuring general endurance we have taken into account, that there are different mechanisms of the energy provision physical work. The control of endurance has been performed by three parameters: the first parameter specifies alactate anaerobic capabilities, doing exercises from 3 to 7 seconds; the second determines lactate anaerobic capabilities, doing exercises from 40 to 60 seconds; the third is the aerobic capacities, doing exercises from 60 seconds to 60 minutes. General endurance is “shuttle running 20 meters”, “running with the given speed”. Power indicators of general physical training are determined in accordance with the results of the dynamic and static exercises. There have been recommend the following exercises: development of dynamic force “lifting the body in a sitting position for 30 seconds”; static endurance, hovering on the bar (holding the body on the bar). Concerning the dynamic exercises we have evaluated the number of performances (times), for the static ones – the duration of the detention of the pose hovering (s).

To determine the adaptive capacities and optimal dosage of physical activity it has been necessary to study the physical performance of children with the scoliotic spine disabilities. Physical performance is determined by the results of the test of PWC170 [5, p.239-243]. The physical exercises has been dozed on the basis of the body weight.

. The developed methods have allowed to accurately capture the relevant indicators to the objectives of the study, to achieve the goal of work, to ensure the required validity of the results and conclusions of the research.

The results of the medical and pedagogical observations have contributed to the scientific substantiation of the developed and applied in the pedagogical research of the complex methodology that allows simultaneously to fulfil the correction of the defects of the physical development, the motor skills and activation body functions. This provision has appeared the rationale for performing the research.

Keywords: *psychological and pedagogical correction, disorders of musculoskeletal apparatus, physical rehabilitation, spinal curvature.*

REFERENCES

1. Hryhorenko V. H. Orhanyzatsyya sportyvno-massovoy raboty s lytsamy, ymeyushchymy narushenyya funktsyy spynnoho moz·ha [uchebnoe posobyе] / V. H.
2. Hryhorenko, B. V. Sermeev. – M.: Sovet·skyy sport, 1991. – 157 s.

3. Huzhalovskyy A. A. Étapnost' razvytyya fyzycheskykh (dvyhatel'nykh) kachestv y problema optymyzatsyy fyzycheskoy podgotovky detey shkol'noho vozrasta: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.03 «Korektsiyna pedahohika» / A. A. Huzhalovskyy. – M., 1979. – 26 s.
4. Yshal V. A. K voprosu o vozmozhnostyakh konservatyvnoho lechenyya skolyoza / V. A. Yshal // Ortopedyya, travmatolohyya y protezyrovanye. – 1990. – № 3. – S. 60 - 63.
5. Yshal V. A. Fyzyolohyya, asymmetrya, frontal'nye narushenyia osanky, skolyoz y skolyotycheskaya bolezn' / V. A. Yshal // Ortopedyya, travmatolohyya y protezyrovanye. – 2000. – № 5. – S. 33 - 37.
6. Kardíogemodinamika í stan vegetativnoí nervovoi sistemi u khvorikh na osteokhondroz khrebta í íkh zmíni píd vplivom fízichnoi reabilitatsíi / Safonova G., Yas'kív YU., Gubenko D. [ta ín.] // Materiali IV Vseukraíns'koi naukovopraktichnoi konferentsíi «Problemi aktivízatsíi rekreatsívno-ozdorovchoi diyal'nosti naseleńnyia». – L'vív: LDÍFK, 2000. – S. 239 - 243.
7. Mal'ovaniy A. V. Shlyakhi upravlinnya í problemi organizatsíi fízichnogo vikhovannya students'koi ta uchnívs'koi molodí / A. V. Mal'ovaniy // Zbírnik naukovikh prats'. – L'vív: LDFEÍ, 2003. – S. 88 – 90
8. Metodika viznachennya optimal'nikh navantazhen' v protsesí zanyat' fízichnimi vpravami reabilitatsívnoy spryamovanosti / V. M. Pristins'kiy, T. M. Pristins'ka, YU. S. Klimenko [ta ín.] // Materiali Í Mízhnarodnoi naukovopraktichnoi konferentsíi «Naukoviy potentsíal svítu 2004». – T. 65. – Dnípropetrovs'k: Nauka í osvíta, 2004. – S. 21 - 23.
9. Romanenko V.A. Diagnostika dvigatel'nykh sposobnostey. Uchebnoye posobiye / V.A. Romanenko. – Donetsk: izdatel'stvo DNU, 2005. – 290 s.
10. Serhiyenko L.P. Testuvannya rukhovoykh zdibnostey shkolyariv / L.P. Serhiyenko. – K.: Olimpiys'ka literatura, 2001. – 439 s.
11. Ganchard G. C. Influence of different types of progressive idiopathic scoliosis at static and dynamic postural control / G. C. Ganchard, P. Lascombers, M. Kuhnast, P. P. Perrin // Spine. – 2001. – № 1. – P. 1052-1058.
12. Kustev M. Effects of sports and media on the trunk muscle strength, posture and spinal flexibility in 12-14 years old adolescents / M. Kustev // Sportverletz und Sportsverhaden. – 2004. – № 2. – P. 90-96.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

УДК 37.015.31:502/504

Червонецкий В.

доктор педагогічних наук, професор кафедри ділової іноземної мови та перекладу, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПРИРОДООХОРОННОГО РУХУ ТА ЇХНЄ ВІДОБРАЖЕННЯ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття просвічена проблемам становлення і розвитку екологічної освіти як загальнолюдського надбання щодо подолання екологічної кризи та гуманізації відносин людини з природою в контексті розвитку природоохоронного руху з найдавніших часів до сьогодення. В ній висвітлюються й аналізуються основні підходи до розв'язання екологічних проблем відповідно до світоглядних уявлень, рівня природничих знань, соціальних, економічних та меркантильних настанов, моральних пріоритетів і ціннісних орієнтацій, які відбиваються в екологічній освіті, впливаючи на підготовку молодого покоління до природоохоронної діяльності.

Ключові слова: екологічна освіта, природоохоронна діяльність, основні підходи до розв'язання екологічних проблем, міжнародне співробітництво у галузі екологічної освіти.

Постановка проблеми та її значущість. Екологічна освіта як галузь педагогічної теорії і практики почала активно розвиватися на початку 70-х рр. ХХ століття. Її науково-теоретичні положення розроблялися як в окремо взятих країнах, що тісно співпрацювали в рамках різних міжнародних організацій і, насамперед, ООН та її спеціалізованих структур, а також неформальних організацій, що опікувалися проблемами довкілля й співпрацювали над вирішенням їх окремих аспектів або комплексних завдань. До таких організацій відноситься в першу чергу Міжнародний союз охорони природи та природних ресурсів, відомий як МСОП. Плідна кооперація цих країн у сфері педагогічної екології (екологічної освіти), що передбачала як взаємообмін накопиченим досвідом, обговорення та його конструктивне осмислення, так і сумісні напрацювання, котрі в остаточному підсумку забезпечили можливість обслуговувати науково-педагогічні засади екологічної освіти і зробити рекомендації щодо їхньої практичної реалізації в практиці шкільного

© Червонецкий В., 2016

навчання і виховання, які були сприйняті більшістю країн світу за основоположні. Було узгоджено мету екологічної освіти й першочергові завдання, що забезпечували її досягнення.

Мета екологічної освіти визначалася як формування високої екологічної культури у молодого покоління та почуття відповідальності за наслідки прийнятих рішень у навколишньому середовищі. До кола основних завдань включалися завдання, які забезпечували опанування учнями екологічно-натуралістичних знань, знань про відносини та взаємозв'язки людини з природою, шляхи та засоби подолання екологічної кризи й упередження її в майбутньому, уміння та навички інтелектуального і практичного характеру щодо розв'язання екологічних проблем, стабілізації та покращення екологічної ситуації [1, с. 99].

Методологічне підґрунтя шкільної екологічної освіти становить положення про взаємозв'язок локального і глобального підходів до навчально-виховної роботи з охорони природи, локалічно виражене в сентенції «думай глобально, а дій локально». Реалізація цього положення та успішне розв'язання висунутих завдань екологічної освіти забезпечується опорою на такі важливі для шкільної екологічної освіти дидактичні принципи, як міждисциплінарність, неперервність, взаємозв'язок глобальної, національної, регіональної, та локальної складової у розв'язанні екологічних проблем, гуманізація взаємостосунків людини з природою, зв'язок із життям. Оскільки екологічна освіта є галуззю педагогічної теорії і практики, то загальнодидактичні принципи і принципи виховання залишаються актуальними й у даному разі, але вони потребують узгодження з притаманною їй логікою і структурою наукового знання та підходів до його практичної реалізації [2, с.193–194].

Аналіз досліджень цієї проблеми. Узагальненню результатів пошукової роботи ті підготовці статті сприяли публікації вітчизняних та зарубіжних педагогів, які присвятили свої дослідження проблемам екологічної освіти, зокрема молоді шкільного віку. Це – В. Вербицький, Л. Дмитрієв, О. Драган, І. Костицька, Л. Манорик, В. Полянський, Г. Пустовіт, Г.Ткачук, Т. Трубар, Н. Шмаль (Україна); А. Захлебний, І. Зверев, І. Суравергіна (Росія); В. Каннінчем, Дж. Сван, В. Степ (США); Дж. Хокінгс, Р.Ален (Велика Британія) та ін.

Мета і завдання статті. Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити та проаналізувати основні етапи розвитку екологічної освіти і показати їхній вплив на формування в школярів культури природоспоживання та ставлення до природи на різних історичних відтинках природозахисного руху.

Виклад основного матеріалу. Природозахисна діяльність людини як і підготовка молодого покоління до спілкування з природою та її охорона сягає найдавніших часів і пов'язується, переважно, з появою на історичному

просторі Homo Sapience (Людини Розумної). Її принципова відмінність від попередніх видів людини полягає в здатності усвідомлювати наслідки своїх дій, критично оцінювати їх й знаходити адекватні рішення щодо покращення свого існування або запобігання його погіршення (у даному разі пов'язаного зі станом природного довкілля). Полювання та збиральництво, як основа економічного життя людей у первісному суспільстві, з часом мали упорядковуватись, оскільки неконтрольований обсяг здобичі та відсутність сезонних обмежень на збирання та полювання під час шлюбних ігор, вагітності промислових тварин та годування молодняка призвели до значного зниження їхньої чисельності а то й повного зникнення з певного ареалу існування. Аналогічні обмеження вводилися й у збиральництві. Інтенсивне збирання їстівних коренеплодів та інших рослинних продуктів харчування, лікарських рослин також призводило до їхнього скорочення або зникнення. Нестача традиційних продуктів харчування спонукала до більш раціонального їх споживання, забезпечення умов для їхнього поновлення. Крім того існували окремі види тварин, птахів, плазунів, іхтіо-флори та фауни, рослин, що мали тотемну значущість і були під заборонаю споживання або ж використовувалися тільки з ритуальною метою. Нерідко до них ставилися як до племінних оберегів або пов'язували своє походження з певним видом флори чи фауни. Тому полювання на таких тварин, або ушкодження подібних рослин сприймалися за святенництво і вело за собою покарання [4, с.11].

Для того, щоб молодь успадковувала досвід і усталені традиції поведінки в природі та ставлення до неї, запроваджувалися лісові школи. Вихователями в них призначалися найбільш досвідчені мисливці та воїни, які навчали молодь премудростям життя в природі й культурі поводження в ній, вчили шанувати живі творіння, відповідально споживати природні ресурси, створювати умови для їхнього поновлення. Саме в той історичний період буття людини започатковувалася об'єктна охорона природа, коли окремі об'єкти і пам'ятки природи, а також окремі представники флори і фауни та їхні популяції й сімейства, що мали культове значення вилучалися повністю або частково з сфери споживання людиною. Таким чином об'єктна (вибіркова) охорона природи відповідно знаходила відображення і в екологічному вихованні молодого покоління того періоду. Яскравим прикладом об'єктного підходу до захисту природи є охорона священних порід дерев і, навіть гаїв, в яких вони росли. У предків слов'ян – це, переважно, дубові гаї, де духовні пастори-волхви відправляли культові треби, у кельтів такі функції виконували друїди. Вони, повчали, навчали, лікували, застерігали й оберігали людей від лихих подій, допомагали долати життєві негаразди, у тому числі й стихійні лиха. Волхви, друїди та інші представники

язичницьких культів були найбільш досвідченими носіями не тільки сакральних, а й природничих знань на той період часу.

Консерваційний підхід до екологічного виховання молодого покоління пов'язується з аналогічними поглядами на захист природи, що набули поширення за часів феодалізму. Основою консерваційного підходу було вилучення із господарської діяльності певної частини природного комплексу та заборона (повна або часткова) використовувати природні ресурси, що її складають. У період середньовіччя це були, переважно, мисливські угіддя, де заборонялося селянам збирати хмиз, рубати дерева, полювати на тварин і птахів й узагалі з'являтися без дозволу сеньйора на цій території. Такі ж обмеження існували щодо інших природних комплексів, принаймні, степу, боліт, водоймищ [4, с.15-17]. З плином часу, коли господарська діяльність людини значно зросла, відповідно посилювався й тиск на природне середовище. Під загрозою винищення опинилися окремі види і популяції реліктових і ендемічних тварин і рослин. Їхній порятунок вбачався у повному відчуженні вилучених теорій від будь-якого втручання людини в природні процеси та природоспоживання. Консерваційний погляд на охорону природи сприяв організації природних заповідників і заказників, що надало змогу зберегти окремі ділянки натуральної природи до наших днів. Тим не менше консерваційна охорона природи мала й суттєві недоліки, пов'язані, насамперед, з найбільш негативними соціальними факторами – це обмеженість погляду на природу тільки як на середовище задоволення власних потреб людини, що нерідко призводило до руйнування природних резерватів, а також наївно-оптимістичне уявлення про невичерпність природних ресурсів і необмежені самопоновлювальні властивості природи. Ці ідеї знаходили відображення в змісті навчальних дисциплін, особливо природничого профілю, в яких безпосередньо відбивалися знання природознавчого профілю. Опановуючи такі погляди на природу, учні ставилися до консерваційних заходів щодо захисту окремих природних систем, як до культурологічної діяльності, наприклад до музейної справи, що нагадує про минуле будення і немає відношення до сьогоденних потреб людини, а тому знаходиться у безпосередній залежності від них.

Поресурсний підхід до захисту навколишнього середовища, який знайшов відображення в екологічній освіті, починається з часів промислової революції, початок якої пов'язується з промисловим розвитком Великої Британії у другій половині XVII століття. Саме цей історичний період є точкою відліку інтенсивного використання не тільки наземних, але й викопних природних ресурсів, насамперед, кам'яного вугілля, металевих руд, нафти, газу та ін. Розвиток науки і техніки забезпечив споживання сировинних матеріалів на глибинах, що раніше

здавалися недосяжними, навіть на морському дні. Економічний інтерес та намагання отримати максимально високі прибутки не тільки поглиблювали вже існуючі екологічні проблеми, а й породжували нові, що впливали на якість життя, загрожуючи здоров'ю людини. Промислові та переробні підприємства працювали, незважаючи на будь які обмеження екологічного характеру. Внаслідок цього з'явилися такі руйнування природного середовища, як забруднення атмосферного повітря токсичними речовинами (газами і аерозолями), води, ґрунту. Порухення правил агротехніки спровокувало масштабні площі ерозії землі, її забруднення мінеральними добривами штучного походження та ядохімікатами [5, с. 32]. Винахід та широке застосування в побуті синтетичних миючих засобів став справжнім лихом для водоймищ та живих організмів, що в них мешкають, отруюючи все довкола і роблячи воду непридатною для споживання (пиття та технічних потреб). Ці та багато інших причин активізували рух на захист довкілля. Природоохоронна діяльність у більшості розвинених країн, в тому числі й в Україні, набуває не тільки громадської підтримки, а й стає важливою часткою державної політики [6, с.8; 112]. У 50-ті рр. ХХ століття у більшості розвинених країн було прийнято закон по збереженню чистоти повітря, води, вводилися гранично припустимі концентрації забруднюючих речовин у навколишньому середовищі, за перевищення яких накладалися штрафи, вводилися обмеження на вирубування лісів, здійснювався контроль за дотриманням правил агротехніки. Надмірна експлуатація викопних ресурсів та їхнє скорочення на досяжних глибинах викликала потребу в раціональному їх використанні. Незадовільний в екологічному відношенні стан природних резерватів та заказників спричинив потребу в прийнятті законів з охорони цих природних систем. Поресурсна охорона природи набула юридичної чинності, що сприяло підвищенню відповідальності громадян за наслідки природоохоронної діяльності. Позитивно відзначити, що в період 30–60-х рр. ХХ століття ухвалювалися закони з природоохоронної освіти, відповідно до яких у програми з природничих дисциплін обов'язково включався навчальний матеріал з актуальних проблем захисту природи та раціонального природокористування. Природоохоронні питання висвітлювалися переважно в підручниках із біології і географії. Учні залучалися до практичної природоохоронної діяльності, переважно до насадження дерев та інших заходів із озеленення шкільного двору та пришкільних ділянок. Працювали різноманітні шкільні гуртки, а також дитячі та юнацькі організації, у зміст роботи яких включалися заходи природоохоронного характеру. У США, Західній Європі особливу активність у цьому відношенні відігравали скаутські організації, у бувшому СРСР, в тому

числі й в Україні, – піонерська організація. В них молодь опанувала знання і практичний досвід з охорони природи.

Разом із тим методологічна основа, на якій ґрунтувалися екологічна (природоохоронна) освіта будувалася на диференційованій (поресурсній) засаді без урахування існуючих зв'язків і взаємозалежностей між природними компонентами. Відсутність розуміння того, що «все пов'язане з усім» зводило нанівець усі зусилля. Таким чином, учні опановуючи знання і уміння з охорони природи, вже в дорослому віці здійснювали природоохоронну справу на хибній методологічній засаді.

Подальше руйнування довкілля потребувало нових підходів до подолання екологічної кризи, яка наприкінці 60-х років ХХ століття вже становила серйозну небезпеку як для існування людства, так й інших розвинених форм життя на нашій планеті. Заходи, спрямовані на охорону, поновлення або консервацію окремих природних ресурсів, не спроможні були зупинити прогресуючого руйнування довкілля. Екологічна ситуація ще більше загострилась внаслідок науково-технічної революції, яка породила технократичне мислення, впевненість у всемогутності людського розуму [4, с. 90]. Інженерно-технічні досягнення створювали ілюзію абсолютного підкорення природи, управління нею і перетворення її відповідно до сьогоднішніх потреб і забаганок людини. Морально-етичні норми спілкування з природою розглядалися як атавізм, перепона на шляху до наміченої мети – побудови суспільства масового споживання. Ігнорування законів природи далось взнаки, відлунилося екологічними катаклізмами: втратою десятків тисяч біологічних видів, забрудненням світового океану, катастрофічним скороченням лісового покриву, зараженням атмосферного повітря, води, в тому числі питної, ґрунту радіоактивними викидами, появою озонових дірок, розповсюдженням пандемічних хвороб тощо.

Перелічені та інші екологічні проблеми вже набули глобального характеру. Загроза життю від екологічної катастрофи на планетарному рівні вперше докладно обговорювалася на міжурядовій конференції, що проводилася під проводом ЮНЕСКО в 1970 році в штаті Невада (США). Її учасники звернули принципову увагу на необхідність розвивати екологічну освіту, надавши їй неперервного характеру: від дитячого садка до випускного класу школи й далі на всіх рівнях подальшого навчання (університеті, різних формах підвищення кваліфікації та професійного вдосконалення), включаючи існуючі в кожній країні неформальні освітні заклади, клуби, асоціації, товариства, натуралістичні станції, а також організації і рухи. З цього часу починається епоха активного розвитку екологічної освіти на національному та міжнародному рівнях. У 1972 році На Всесвітній міжнародній конференції з проблем довкілля (Стокгольм,

Швеція) життєва важливість і надзвичайна значущість екологічної освіти для ефективного розв'язання екологічних проблем.

Підтвердженням пріоритету педагогічного впливу на особливості незалежно від віку людини є створення в межах ЮНЕСКО спеціалізованої структури під назвою Міжнародна програма з екологічної освіти (ЮНЕП), яка протягом багатьох десятиліть відігравала провідну роль в організації, розробці та поширенні екологічної освіти в світі. Завдяки цій програмі було проведено низку конче важливих міжнародних та міжурядових конференцій, симпозіумів і семінарів із педагогічної екології, які сприяли консолідації вчених, політиків, державних діячів найвищого рангу для розробки і затвердження основних положень екологічної освіти. Таким є Белградський міжнародний семінар (Белград, Югославія, 1972 р.); Тбіліська міжурядова конференція (Тбілісі, Грузія, 1974 р.); Московський міжнародний конгрес (Москва, РФ, 1987 р.) та ін. Саме на них було розроблено, узгоджено і ухвалено мету, завдання і принципів положення шкільної екологічної освіти, критерії вибору її змісту, шляхи і способи її реалізації. Причому підкреслювалася необхідність враховувати національний досвід організації і здійснення екологічної освіти на будь-якому рівні шкільного навчання та форми освітньої діяльності. Конструктивне поєднання інтернаціонального і національного в екологічній освіті має забезпечити її ефективність і результативність. Комплексний (інтегральний) підхід до розв'язання екологічних проблем стає домінуючим у природоохоронній активності й, відповідно, становить світоглядну й методологічну базу освіти в галузі навколишнього середовища. Починаючи з 1970-х років екологічна освіта стає більш дієвою і забезпечує можливість виховувати зростаюче покоління в дусі поваги до природи, формувати нього екологічне мислення і культуру, вміння приймати екологічно виважені рішення в навколишньому середовищі. Особливу значущість у подальшому розвитку шкільної і подальшої екологічної освіти на глобальному і національному рівнях мала Бразильська міжнародна конференція з проблем довкілля і розвитку (Ріо-де-Жанейро, Бразилія, 1992р.) [7, с.7] . На цій конференції було прийнято міжнародну стратегію дій щодо розв'язання екологічних проблем, важливою складовою якої визнавалася освіта у галузі навколишнього середовища (Environmental Education). Її основні положення є планом дій на XXI століття. Реалізація і дотримання цих положень покликані сприяти поліпшенню взаємин між людиною і природою та упередженню можливих катастрофічних наслідків недолугої поведінки людини в природі.

Висновки на перспективи подальшого дослідження. Таким чином шкільна екологічна освіта розвивалася відповідно до рівня знань людини про природне довкілля та її розуміння взаємин між природою і людиною.

В шкільній екологічній освіті знаходить відображення етапи розвитку природоохоронного руху, який відбивав потреби і намагання людей в різні історичні періоди захистити природу від руйнування. Кожний із вищерозглянутих етапів розвитку екологічної освіти зробив важливий внесок у розуміння людиною позитивних і негативних наслідків ставлення до природи, культури поведінки в природному середовищі та природокористування. Нинішній етап розвитку екологічної освіти є результатом еволюції природозахисного руху, який базується на сучасних знаннях взаємовідносин людини з природою, важливу складову яких становлять не тільки природничо-наукові, а й різні аспекти гуманітарних знань.

Подальші розвідки етапів розвитку екологічної освіти сприятимуть більш глибокому розумінню проблем довкілля, які спричинили її появу і подальшу еволюцію, усвідомити недоліки навчально-виховної роботи в цій сфері, виявити позитивний досвід і конструктивно його використовувати в сучасній екологічній освіті молоді шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Червонецький В.В. Екологічна освіта учнів у школах розвинених країн Європи і США / В.В. Червонецький // Директор школи, ліцею, гімназії. Науково–практичний журнал для керівників вищих навчальних закладів освіти. – 2005. – №3. – С.98–106.
2. Червонецький В.В, Шабінський М., Белов В.О. Розвиток екологічної освіти в країнах євроатлантичного регіону / В.В. Червонецький, М. Шабінський, В.О. Белов // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – 2009. – №911391. – С. 191–201.
3. Boiology / P.H. Raven, G, B. Jonson (eds.) – Baltimore: Mosby. – Year Book, Inc., 1992. – 852 p.
4. Bocking S. Ecologists and Environmental Politics: A History of Contemporary Ecology / S.Bocking. – New Heaven and London: Yale University Press, 1978. – 269 p.
5. Cunningham W.P., Saigo B.W. Environmental Science: A Global Concern. – 3d edition / W.P. Cunningham, B.W. Saigo. – Dubuque, I.A, Bogota, Boston and others, 1995. – 612 p.
6. Cunningham W.P., Cunningham M.A., Saigo B. Environmental Science: A Global Concern 8th edition / W.P. Cunningham, M.A Cunningham, B Saigo.–Boston, Burr Ridge, IL and others: The McGraw-Hill Company, 1997. – 600 p.
7. Enger E.D., Smith B.F. Environmental Science: A Study of Interrelationships. – 6th ed. / E.D. Enger, B.F. Smith. –Boston, Massachusetts and others: Western Washington University, 1995. – 456 p.

Стаття надійшла до редакції 07.06.2016.

Червонецкий В.

доктор педагогических наук, профессор кафедры делового иностранного языка и перевода, Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПРИРОДООХРАНИТЕЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблемам становления и развития экологического образования как общечеловеческого достояния, направленного на преодоление экологического кризиса и гуманизации отношений человека с природой в контексте развития природоохранительного движения с древнейших времена по настоящее время. В ней освещаются и анализируются основные подходы к решению экологических проблем в соответствии с мировоззренческими представлениями, уровнем естественнонаучных знаний, социальных, экономических и меркантильных установок, нравственных приоритетов и ценностных ориентаций, которые находят отражение в экологическом образовании, влияя на подготовку подрастающего поколения к природоохранительной деятельности.

Ключевые слова: *экологическое образование, природоохранительная деятельность, основные подходы к решению экологических проблем, международное сотрудничество в области экологического образования.*

Chervonetsky V.

Doctor of pedagogical sciences, professor of the chair of business language and translation National Technical University “Kharkiv Politechnical Institute”

BASIC STAGES OF NATURE PROTECTION DEVELOPMENT AND ITS REFLECTION IN THE CONTENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

The article is developed to problems of development of environmental education as the Humane achievement concerning the overcoming of ecological crisis and humanization of human and nature relation in the context of nature protection movement since the pre-historic time till nowadays. Main approaches to the solution of environmental problems in respect of outlooks? Level of scientific knowledge, social economic and value orientations that are reflected in environmental education and influence the preparation of a growing generation for environmental activity are enlighten in it.

Key words: *environmental education, nature protection activity, main approaches to the solution of environmental problems, international cooperation in the field environmental education.*

REFERENCES

1. Chervonecz`ky`j V.V. Ekologichna osvita uchniv u shkolax rozvy`neny`x krayin Yevropy` i SShA / V.V. Chervonecz`ky`j // Dy`rektor shkoly`, liceyu, gimnaziyi. Naukovo–prakty`chny`j zhurnal dlya kerivny`kiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv osvity`. – 2005. – #3. – S.98–106.
2. Chervonecz`ky`j V.V, Shabins`ky`j M., Belov V.O. Rozvy`tok ekologichnoyi osvity` v krayinax yevroatlanty`chnogo regionu / V.V. Chervonecz`ky`j, M. Shabins`ky`j, V.O. Belov // Visny`k Sxidnoukrayins`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Volody`my`ra Dalya. – 2009. – #911391. – S. 191–201. УДК 316.614.032:373.2
3. Boilogy / P.H. Raven, G, B. Jonson (eds.) – Baltimore: Mosby. – Year Book, Inc., 1992. – 852 p.
4. Bocking S. Ecologists and Environmental Politics: A History of Contemporary Ecology / S.Bocking. – New Heaven and London: Yale University Press, 1978. – 269 p.
5. Cunningham W.P., Saigo B.W. Environmental Science: A Global Concern. – 3d education / W.P. Cunningham, B.W. Saigo. – Dubuque, I.A, Bogota, Boston and others, 1995. – 612 p.
6. Cunningham W.P., Cunningham M.A., Saigo B. Environmental Science: A Global Concern 8th education / W.P. Cunningham, M.A Cunningham., B Saigo.–Boston, Burr Ridge, IL and others: The McGrow-Hill Company, 1997. – 600 p.
7. Enger E.D., Smith B.F. Environmental Science: A Study of Interrelationships. – 6th ed. / E.D. Enger, B.F. Smith. –Boston, Massachusetts and others: Western Washington University, 1995. – 456 p.

УДК 373.2.091.3:316.614.032

Алеко О.

*кандидат педагогічних наук, асистент кафедри дошкільної освіти
Донбаського державного педагогічного університету*

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАНЯТЬ У ФОРМУВАННІ
ПЕРВИННОГО СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ**

У статті докладно обґрунтовується та розкривається впровадження важливої соціально-педагогічної умови формування первинного соціального досвіду старших дошкільників – упровадження циклу інтегрованих занять з практикою занурення дітей у ситуації, що вимагають активної взаємодії з іншими. Проаналізовано особливості змісту та механізму проведення інтегрованих занять.

***Ключові слова:** первинний соціальний досвід, соціально-педагогічні умови, інтегровані заняття, дошкільний навчальний заклад, діти старшого дошкільного віку.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Стрімкі зміни в сучасному українському суспільстві, розгортання світових інтеграційних

© Алеко О., 2016

процесів, розширення кола нових життєвих ситуацій і можливостей для прояву людиною соціальної активності роблять проблему формування первинного соціального досвіду дітей дошкільного віку своєчасною й актуальною. Вирішення цієї проблеми пов'язане з розвитком здатності в особистості розв'язувати складні проблеми в майбутньому, вміння домовлятися, узгоджувати власні дії і бажання з іншими.

Сьогодні провідними фахівцями соціально-педагогічного спрямування відзначено, що соціалізація дітей дошкільного віку не може бути ефективною без взаємодії родини і освітніх установ. Дошкільний вік є первинним етапом становлення дитини як суб'єкта пізнання, спілкування та будь-якої, в тому числі, соціальної діяльності, тому на родину та дошкільний навчальний заклад покладається особлива відповідальність за формування первинного соціального досвіду у підростаючого покоління.

Аналіз основних досліджень. Аналіз стану наукової розробки досліджуваної проблеми доводить, що проблему формування первинного соціального досвіду дитини науковці розглядають у загальному контексті її соціалізації. Серед учених, які суттєво вплинули на дослідження процесу соціалізації особистості на різних етапах її розвитку, – Ю. Богинська, Р. Вайнола, І. Зверева, Н. Заверико, А. Капська, Л. Коваль, Н. Лавриченко, Л. Мардахасев, А. Мудрик, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко.

Питання, що стосуються соціалізації дітей з урахуванням вікових особливостей, розглядали В. Абраменкова, Л. Варяниця, Н. Гавриш, Н. Голованова, О. Кононко, С. Курінна, О. Малахова, А. Сазонова та ін.

Поступово зростає кількість дослідників, які звертаються до вивчення категорії соціального досвіду і визнають його одним із важливих компонентів соціалізації, що визначає її спрямованість та інтенсивність у привласненні соціальних знань та застосуванні їх у різних життєвих ситуаціях (Г. Григоренко, А. Іванова, Г. Марчук, С. Онощенко, А. Поліщук, К. Попова, Т. Поніманська, А. Сазонова, І. Ющенко).

У нашому дослідженні базовими для організації освітнього процесу в дошкільному закладі, спрямованого на формування первинного соціального досвіду дітей, були обрані такі принципи: *інтеграція змісту освіти й видів діяльності* як чинник становлення панорамної картини світу дитини, а не відірваних один від одного фрагментарних знань про довкілля, про світ людей (Н. Гавриш, І. Кіндрат, Т. Поніманська); *принцип довірчого спілкування* як інструмент налагодження особливо щирих стосунків між дорослими і дітьми, ніжнього доторкання до душі дитини, поваги до дитячої субкультури (Л. Варяниця); *принцип емоційно-дієвого занурення*, емоційного проживання соціальної ситуації, унаслідок чого дошкільник сам доходить істини і робить висновки, а дорослий не подає

готову формулу, а лише підводить його до самостійних висновків (Т. Піроженко) та інші принципи.

Спираючись на вищезначені принципи організації освітнього процесу ДНЗ, ми розробили та впровадили комплекс соціально-педагогічних умов цілеспрямованого формування первинного соціального досвіду старших дошкільників. Одна з чотирьох означених умов була заявлена як – *впровадження циклу інтегрованих занять з практикою занурення дітей у ситуації, що вимагають активної взаємодії з іншими*. Ця умова вбачалася нам особливо значущою, бо це була майже єдина можливість не опосередкованого, а безпосереднього і гарантованого впливу на формування соціальних уявлень дітей як основи і вагомого компоненту їхнього соціального досвіду.

Отже метою даної статті є детальне обґрунтування та розкриття впровадження важливої соціально-педагогічної умови розробленого нами комплексу – впровадження циклу інтегрованих занять з практикою занурення дітей у ситуації, що вимагають активної взаємодії з іншими.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вітчизняні дослідники актуальних проблем дошкільної освіти вказують на своєчасність змін і перетворень у ній (Н. Гавриш, Н. Губанова, К. Крутий, О. Лінник, І. Підласий, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська). Вчені і практики доводять, що сучасна освіта опановує новий соціокультурний простір, що характеризується інноваційністю та інтеграційністю. Він не просто кардинально змінює форми, методи навчання, реалії взаємин суб'єктів навчального процесу, він вимагає принципового оновлення сутності найважливіших понять і категорій педагогічної науки. У своїх дослідженнях вчена Н. Гавриш наполягає на тому, що саме інтегрований підхід відповідає зазначеним сучасним вимогам до організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі. Його реалізація дає змогу, не знижуючи програмних вимог, зробити процес цілеспрямованого пізнання захопливим, цікавим для дошкільнят, оптимізувати його за рахунок переструктурування змісту навчання й принципового оновлення структури й характеру занять. Специфіка інтегрованого навчання створює сприятливі умови для вияву творчості вихователів і дітей. Вона забезпечує певну свободу дій у розкритті теми, змісту, засобів, що використовуються на заняттях. Цей вибір може визначатися й перспективними, і поточними дидактичними, виховними й розвивальними завданнями [3, с. 16].

Одним з елементів інтегрованого навчання є використання педагогами занять інтегрованого типу, на яких обов'язково враховується попередній досвід дітей, розумно поєднуються індивідуальні та групові форми роботи, постійно змінюються види діяльності дошкільників та активізується їх розумова діяльність протягом усіх етапів заняття.

Практика роботи доводить, що інтегровані заняття більш цікаві для дошкільників, бо допомагають розв'язувати більшу кількість завдань, використовувати різні методи та прийоми, в тому числі інтерактивні, педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології. У цій формі організації навчального процесу неможлива неучасть кожної дитини в процесі пізнання та співнавчання. На інтегрованих заняттях акцент ставиться на самостійній пізнавальній діяльності дітей (а не заучуванні готових відповідей та висновків), створенні проблемних ситуацій та їх розв'язанні, активному формуванні первинного соціального досвіду[1].

Н. Гавриш зазначає, що за рахунок поєднання різних видів діяльності та розширення інформаційного поля це заняття відрізняється збільшенням часових та просторових меж порівняно з традиційним предметним заняттям. Так, тривалість інтегрованого заняття в старшій групі може сягати 40 – 45 хвилин, причому урізноманітнення способів навчання, регулярна зміна видів діяльності, емоційна насиченість заняття дають змогу зберегти високий рівень працездатності дітей і педагога. Єдиним сигналом до закінчення заняття може слугувати зниження пізнавальної активності дітей, перші ознаки стомлення [3, с. 22].

У нашому дослідженні, використовуючи заняття інтегрованого типу, ми, дійсно, опікувалися не лише формуванням уявлень, а й вправлінням дітей у побудові взаємин з іншими, вирішенні проблемних завдань типового і нестандартного характеру. Нами було розроблено три цикли занять відповідно до кожного з етапів дослідження: „Спілкування”, „Допомога і підтримка”, „Подяка”.

Кожен цикл містив три заняття, які несли до дітей чітко визначені ідеї. Спочатку через сприйняття, потім через обговорення стартового тексту, а пізніше через організацію дітей на виконання завдань в ускладнених ситуаціях (які вимагали прояву особистісних якостей, докладання зусиль, прийняття відповідальних рішень, забезпечували практику участі дітей у різних за змістом ситуаціях) педагоги допомагали сформуванню первинний соціальний досвід, який пізніше закріплювався у формах взаємодії з батьками.

Для опанування вихователями, які брали участь в експерименті, технологією проведення інтегрованих занять зі спеціально заданими ускладненими соціальними ситуаціями вибору і прийняття рішення, було проведено кілька методичних семінарів з елементами тренінгу, надавалася постійна методично-консультативна допомога.

На першому – орієнтувально-діагностичному – етапі упроваджувався цикл занять інтегрованого типу з теми „Спілкування”; під час цих занять діти уточнювали свої знання стосовно правил спілкування зі знайомими і незнайомими дорослими, ровесниками, представниками іншої статі,

вправлялися у вживанні різних мовних формул, програвали соціально-комунікативні ситуації, залучалися до навчальних ситуацій ускладненого типу, що передбачали перенесення засвоєних знань у практику відносин з іншими. Основним механізмом проведення цих занять було обрано педагогіку емпauerменту, суть якої виявляється через надихання людини на дію, а не просте поінформування. Значуща відмінність занять полягала також і в тому, що дітям пропонували виконати самодослідження, надати собі об'єктивну оцінку, точніше не собі, а своїм діям, умінням, вчинкам. Серед основних моментів заняття виокремимо стартовий текст, через який дітям подавали приклад виконання - невиконання героєм історії певного соціального правила. Діти мали обговорити його помилки або правильні дії, зіставити із своїм досвідом, провести самодослідження, про яке ми згадували. У другій частині заняття дітям пропонували зануритися в проблемну ситуацію, яка спонукала до ухвалення рішення і виконання відповідної дії в ускладнених умовах. Отже, діти мали змогу вправлятися у виконанні чи дотриманні певного соціального правила.

Цикл занять охоплював такі теми, як: „Діти-дорослі: правила знайомства і спілкування”, „Дівчатка і хлопчики. Як говорити так, щоб тебе розуміли”, „Свій-чужий. Правила поведінки з незнайомцями”.

На другому – мотиваційно-поведінковому – етапі впроваджувався наступний цикл занять „Підтримка і допомога”. Діти освоювали способи поведінки в ситуації ускладнення, коли необхідно вміти звернутися за допомогою, а також участі в житті інших людей, коли інші потребували твоєї посильної допомоги. Обов'язкові соціально-комунікативні вправи були націлені на засвоєння відповідних мовних форм.

Другий цикл охоплював такі теми інтегрованих занять, як „Людина – не острів”, на якому дітям допомагали визначитися з тим, що вони можуть і не можуть за об'єктивних і суб'єктивних причин робити самі, чому людина має навчитися взаємодії, чому взаємозалежність важливіша за незалежність. Наступною було обрано тему „Як запропонувати допомогу”. Під час цього заняття на прикладі літературної ситуації діти переконалися, що не завжди допомога буває доцільною, вправлялися в аналізі ситуацій і визначенні міри допомоги іншим, засвоювали мовні форми, як запропонувати допомогу іншій людині, щоб не образити її.

Третьою темою стала тема „Як попросити про допомогу”. Це заняття також мало тренінговий характер, хоч і починалося з аналізу відомої казки про підступну Лисицю і недолугого Козла, який опинився в колодязі й не міг звідти вилізти. Педагог намагався допомогти дітям зрозуміти, чому важливо не просто попросити про допомогу, а чітко пояснити, у чому саме ти не можеш справитися сам. Адже чимало випадків, коли дитина, уміючи зробити будь-яку дію самостійно, не хоче докласти зусиль і чекає на

допомогу. Про неправильність таких дій також говорили з дітьми на цьому занятті. Отже, проведення занять циклу виявилось надзвичайно корисним для формування соціальних уявлень, пробудження почуттів і накопичення соціального досвіду.

На цьому етапі педагоги також використовували ігрові вправи; ігри з дзеркалом; етичні бесіди; умовні вербальні ситуації; хвилинки толерантності; розповіді дітей із власного життєвого досвіду; організацію словесної колективної творчості; навчання діалогу: уміння слухати і чути партнера, підтримувати мовну та ігрову взаємодію; групові бесіди; спільні творчі роботи з малювання, аплікації, конструювання; театральні-ігрові творчість; презентації досягнень дітей; виставки колективної творчості батьків та дітей, сімейного захоплення; розгляд і обговорення сімейних альбомів на заняттях; виготовлення подарунків для членів сім'ї.

Ця робота тривала й на останньому – соціально-зорієнтованому – етапі за допомогою впровадження *третьої серії інтегрованих занять циклу „Подяка”*, проведення якого допомогло дітям усвідомити особливе значення для душі і всього життя людини вдячності, яка надає позитиву в будь-якій ситуації, привчає сприймати саме життя, участь у ньому інших людей стосовно до тебе (допомогу, увагу, підтримку) як подарунок; бачити в подарунку вкладені в нього ресурси і ставлення іншої людини, учитися щиросердно дарувати. Тематичними складниками цього циклу були охоплені такі важливі поняття, як подарунок, вдячність як прояв чесного і сердечного ставлення людини до іншого, успіх і складники його в житті людини, яка не може досягти успіху лише своїми власними зусиллями, тож будь-який успіх забезпечується працедокладанням значної кількості людей. Усвідомлення цього факту допомогло дітям зрозуміти важливість переживання відчуття вдячності до життя як такого, зрозуміти, чому невдячність є одним із найстрашніших гріхів людини. Ми розуміли, що тема циклу занять „Подяка” є настільки важливою, що не можна її обмежити лише окремими заняттями, а тому скористалися порадами щодо проживання дітьми тематичного дня (з технології Н. Гавриш „Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку”) із закріпленням набутих протягом нього знань і досвіду [2].

Висновки: Ефективність проведеної експериментальної роботи виявилася в процесі порівняльного аналізу результатів експерименту. Завдяки проведеній роботі помітно підвищився рівень соціальної досвідченості дітей старшого дошкільного віку. Дошкільники збагатилися необхідними знаннями соціальних норм і правил поведінки, прагненням знати їх та дотримуватися в повсякденному житті; діти почали намагатися встановлювати соціальні контакти, активно взаємодіяти з однолітками, знаходити нові способи самовираження та самоствердження.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в продовженні дослідження з проблеми методичного забезпечення, вдосконалення й урізноманітнення форм і методів роботи з формування соціального досвіду дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гавриш Н. Інтегровані заняття : Методика проведення / Н. Гавриш. – К. : Шк. Світ, 2007. – 128 с.
2. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : [Навчально-методичний посібник для дошкільних навч. закладів] / Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун. – Д. : „ЛПА”, 2014. – 120 с.
3. Програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. – Київ : ТОВ „МЦФЕР” Україна, 2014. – 452 с.
4. Сучасне заняття в дошкільному закладі : [Навчально-методичний посібник] / За ред. Н. В. Гавриш, О. О. Лінник, Н. В. Губанова. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 496 с.

Стаття надійшла до редакції 02.06.2016.

Алеко О.

кандидат педагогических наук, ассистент кафедры дошкольного образования Донбасского государственного педагогического университета

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕРВИЧНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ

В статье обосновывается важное социально-педагогическое условие формирования первичного социального опыта старших дошкольников – внедрение цикла интегрированных занятий с практикой погружения детей в ситуации, требующие активного взаимодействия с другими. Проанализированы особенности содержания и механизма проведения интегрированных занятий.

Ключевые слова: *первичный социальный опыт, социально-педагогические условия, интегрированные занятия, дошкольное образовательное учреждение, дети старшего дошкольного возраста.*

Alieko O.

candidate of pedagogical sciences, assistant Professor, Department of preschool education Donbas state pedagogical University

THE USE OF INTEGRATED LESSONS IN THE FORMATION OF PRIMARY SOCIAL EXPERIENCE OF CHILDREN

The article explains the importance of socio-pedagogical conditions of formation of the primary social experience of the senior preschool children – the introduction of the cycle of integrated lessons with the practice of immersing

children in a situation requiring an active interaction with others. The features of the content and mechanism of the integrated lessons.

Rapid changes in modern Ukrainian society, the deployment of a global integration process, expanding the range of new situations and opportunities for the manifestation of man's social activity has made the problem of the formation of primary social experience of preschool children timely and relevant.

In our studying were selected the following principles the organization of educational process in preschool institutions: integration of educational content and activities as a factor of formation of a panoramic picture of the world of the child; the principle of open communication as a means of establishing genuine relationships-especially between adults and children; the principle of emotionally effective dive, thereby preschooler himself comes to the truth and makes conclusions and other principles.

We have developed and implemented a complex of socio-pedagogical conditions for a purposeful development of primary social experience of senior preschool children. One of those conditions was stated as the implementation cycle of integrated lessons with the practice of immersing children in a situation that requires active interaction with others. We suppose that this condition is especially significant, because it was almost the only feature direct and guaranteed influence on the formation of social representations of children as the basis and important component of their social experience.

Key words: *the primary social experience, socio-pedagogical conditions, integrated lesson, pre-school educational institution, the children of the senior preschool age.*

REFERENCES

1. Havrysh N. *Intehrovani zaniattia : Metodyka provedennia* (2007) [Integrated lessons: The methodology of] – K. : Shk. Svit – 128 p.
2. *Doshkilniatam – osvita dlia staloho rozvytku : [Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia doshkilnykh navch. zakladiiv]* (2014) [Preschoolers – Education for Sustainable Development]– D. : „LIRA”. – 120 p.
3. *Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku „Ja u Sviti”* (nova redaktsiia). U 2 ch. Ch. II. *Vid trokh do shesty (semy) rokiv* (2014) [The child development program for preschool age "I in the World" (new edition). In 2 hours part II. Three to six (seven) years] – Kyiv : TOV „MTsFER” Ukraina. – 452 p.
4. *Suchasne zaniattia v doshkilnomu zakladi : [Navchalno-metodychnyi posibnyk]* (2007) [Current lesson in preschools]– Luhansk : Alma-mater. – 496 p.

УДК 373.5.016:004.7

*Донченко Я.**аспірант кафедри педагогіки вищої школи Державного вищого навчального закладу “Донбаський державний педагогічний університет”***ЗНАЧЕННЯ ЛІНІЇ “КОМП’ЮТЕРНІ МЕРЕЖІ” В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІНФОРМАТИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

В статті описані причини впровадження змістовної лінії “Комп’ютерні мережі” в систему освіти в галузі інформатики в загальноосвітніх закладах України. Охарактеризований розвиток та значення лінії “Комп’ютерні мережі” у межах курсу “Інформатика” з загальноосвітніх шкілах України від початку його включення до сучасного періоду. На базі зібраної характеристики, були сформульовані ймовірні перспективи розвитку зазначеної змістовної лінії в шкільному курсі інформатики.

***Ключові слова:** шкільний курс інформатики, методика організації навчання, зміст навчання, інформатика, перспективи розвитку інформатики.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Шкільний курс інформатики виступає динамічним загальноосвітнім курсом, для якого виникає потреба постійного оновлення змісту та форм навчання. Однією із змістовних ліній, яка виникла в результаті розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, розвитку економічною, соціальною сфер життя людей, стала лінія “Комп’ютерні мережі”. Аналіз передумов її включення у зміст курсу “Інформатика”, розвитку самої лінії в межах курсу та прогнозування подальшого розвитку змістовної лінії надасть можливість систематизувати інформацію, надасть можливість робити прогнози щодо перспектив розвитку шкільного курсу інформатики в цілому.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз наукової та методичної літератури дозволяє виявити, що проблемою включення до шкільного курсу інформатики нової змістовної лінії займалися такі вчені-педагоги та педагоги-новатори, як М. Жалдака, Н. Морзе, В. Рамський, Й. Ривкінда та ін.

Формулювання мети статті. Метою статті є аналіз причин включення змістовної лінії “Комп’ютерні мережі” в систему загальної

освіти в області інформатики, описання змін, які відбулися в ході еволюції курсу інформатики, припущення щодо перспектив подальшого розвитку змістовної лінії в межах шкільного курсу “Інформатика”.

Виклад основного матеріалу статті. Розвиток інформаційних технологій на початку ХХІ століття дозволив отримати широке поширення комунікації за допомогою електронних комп’ютерних мереж. Така можливість відкривала нові горизонти для розвитку науки та дослідницької діяльності.

Значне поширення комп’ютерних мереж, розширення їх можливостей призвело до включення у 2001 році до змісту курсу “Інформатика” лінії “Комп’ютерні мережі” для всіх профілів навчання.

Умовно, дана лінія поділялася у першій програмі на тему “Комп’ютерні мережі”, яка розкривала теоретичні аспекти побудови мереж і принципів їх функціонування, та “Робота зі службами Інтернет”, яка надавала початкові відомості про способи пошуку інформації в глобальній мережі Інтернет.

Змістовна лінія “Комп’ютерні мережі” у програмі від 2001 року займала всього 18 і 14 годин із 144 в програмах, призначених для машинного навчання інформатики на основі ОС Windows, і MS–DOS відповідно, що у відсотковому відношенні виступало 12,5% і 9,7% від загального обсягу курсу. Безмашинний варіант навчання інформатики припускав ознайомлення з даною змістовною лінією в загальних рисах, на що було виділено 4 навчальних години з 72 (5,5%) [2].

У першій програмі нова змістовна лінія не мала вагомого значення на фоні самого курсу, виконувала переважно ознайомчу функцію.

У програмі від 2003 року ситуація набула тенденцію до збільшення частки змістовної лінії “Комп’ютерні мережі” в курсі інформатики. У першу чергу це було пов’язано з появою системи Web–2.0, яка дозволяла використовувати комунікаційні технології для миттєвої передачі інформації, створення електронних віддалених ресурсів за допомогою простого і дружнього інтерфейсу. Ці зміни дозволяли демонструвати більш широкий спектр застосувань комп’ютерних мереж, зокрема, мережі Інтернет для повсякденних і навчальних потреб.

У програмі від 2003 для класів філологічного та спортивного профілів відводилося по 14 (20%) академічних годин на вивчення даної змістовної лінії, в універсальному – 6 (8,6%), художньому – 12 (17,1%), для шкіл без комп’ютерів – 4 (5,7%) з 70. Для фізико-математичного профілю вивчення в залежності від операційної системи (ОС WINDOWS або MS–DOS) – 16 (11,1%) і 14 (9,7%) з 144 відповідно [5].

Збільшення відбувалося за рахунок включення тем, пов’язаних з використанням новітніх технологій для миттєвої передачі інформації.

Можливість миттєвої комунікації за допомогою чатів та форумів дозволило вчителям використовувати дистанційні форми навчання інформатики на якісно новому рівні. Відповідно такого перетворення, змістовна лінія “Комп’ютерні мережі” стала набувати більшого значення як у сферах діяльності людини, так і в межах самого курсу.

Аналогічна навантаження змістової лінії залишалася і в 2008 році для класів, які вивчали інформатику на рівнях стандарт і академічному. На вивчення теми “Комп’ютерні мережі” відводилося 21 годину з 70 для рівня стандарт та 28 годин з 136 для академічного рівня, що відповідало 20% і 16,4% від загального обсягу навчальних годин [3].

Однак, відбулися зміни у самій структурі змістовної лінії. Теоретичний базис щодо топології мереж та принципів їх функціонування у програмах не технологічного профілю виконував виключно ознайомчу функцію. Відбувалося акцентування уваги саме на комунікаційних можливостях комп’ютерної техніки. Відповідно до реалій сучасності, учні ознайомлювалися з Інтернет-бібліотеками, енциклопедіями, освітніми ресурсами, технологіями спільної роботи з документами, з процесами створення та адміністрування сайту.

Загальна інформатизація суспільства вимагає від учнів загальноосвітніх закладів надбати навички роботи із інформаційно-комунікаційними технологіями на достатньому рівні для подальшої дослідницької діяльності, презентації та поширення її результатів, для самонавчання протягом всього життя.

Такі ідеї привели до включення інформатики як шкільного предмету в систему початкової освіти, що відображається у чинній програмі від 2013 року, яка відповідає новому Державному стандарту середньої освіти. В ній зберігається тенденція виділення в середньому десятої частки від загального курсу на вивчення змістової лінії “Комп’ютерні мережі”. У програмі для початкової школи відводиться 11 (10,5%) навчальних годин з 105, для середньої школи – 29 (11,8%) з 245, загалом – 40 годин з 350 (11,43%) [6].

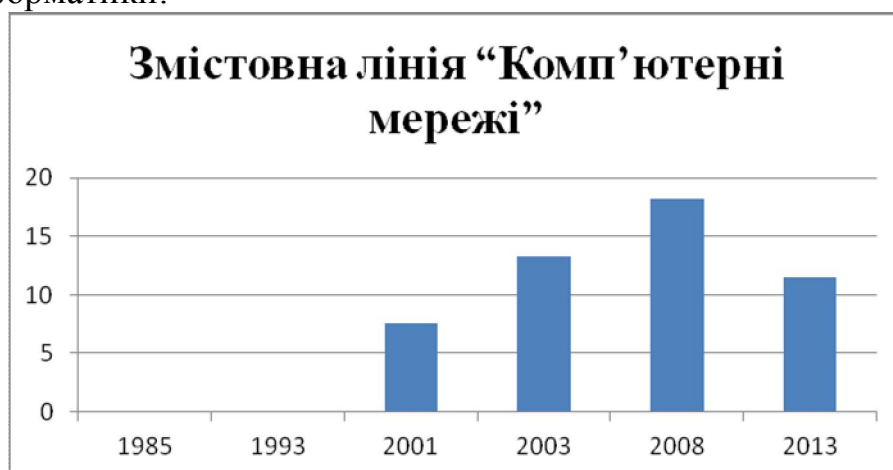
Предмет “Інформатика” початкової школи, зокрема, змістовна лінія “Комп’ютерні мережі”, виконує пропедевтичну функцію, дозволяючи учням прийти в основну школу підготовленими до самостійної дослідницької діяльності. Маючи базові навички роботи з ПК, службою Інтернет, графічним редактором, презентаціями та текстовим редактором, учень основної школи пристосований новим методам навчання, в яких головною метою виступає відкриття дитиною нових знань, а не отримання їх у готовому вигляді [7].

Нові зміни можуть відбутися з 2015–2016 навчального року, через прийняття Верховною Радою всі запропоновані варіанти підручників з

інформатики, даючи вчителям і школам повну свободу вибору у використанні навчально-методичної літератури.

Аналіз кожного з підручників показав, що велика увага приділяється формуванню предметних ІКТ-компетентностей учнів 6-х класів, пов'язаних із взаємодією в мережі Інтернет, використанні і перетворенні текстової інформації. Протягом навчання за новою програмою, яка лише набуває чинності, учні повинні ознайомитися з сервісами, які дозволяють працювати з людьми, документами, колективними проектами в режимі реального часу, необхідними для навчання та подальшої успішної трудової діяльності учня.

Наведемо стовпчасті діаграму усередненого відсоткового обсягу вивчення лінії “Комп’ютерні мережі” до загального обсягу шкільного курсу інформатики:



Діаграма 1

Наведемо тенденцію зміни обсягу (усереднені значення для різних програм) змістової лінії, вираженого в часовому еквіваленті:



Графік 1

Графіки демонструють поступове збільшення обсягу лінії “Комп’ютерні мережі” за рахунок загального збільшення курсу, залишаючи його у межах 10% від загального обсягу годин. Однак, в перспективі, частка даної змістовної лінії може зрости на увазі широкого розповсюдження хмарних технологій і операційних систем, що зберігають більшість своїх даних в хмарних віддалених сховищах. Так само можливості зростання частки цієї змістової лінії сприятиме розвиток он-лайн сервісів, які повноцінно здатні замінювати основне програмне забезпечення загального призначення: графічний і текстовий редактор, табличний процесор і систему створення і редагування презентацій. З причини вільного доступу до подібних он-лайн сервісів, школам економічно доцільно переорієнтуватися на них.

Висновки. Отже, проведений аналіз наукової та методичної літератури, дозволяє зробити наступні висновки:

- включення змістовної лінії “Комп’ютерні мережі” в курс шкільної інформатики відбулося під впливом розвитку та масового поширення інформаційно-комунікаційних технологій;
- щороку збільшується потужність даної змістовної лінії, розширюються її можливості, що приводить до структурних змін як у самій лінії, так і в самому предметі;
- використання інформаційних технологій у кожному навчальному предметі стане нормою;
- дистанційний доступ до знань буде невід’ємною частиною розвитку школяра, як у навчальній, так і позашкільної діяльності;
- система освіти повинна мати власні освітні ресурси, що подаються дистанційним чином, для підтримки освітньої діяльності шкіл та учнів;
- у найближчі роки шкільний курс інформатики максимально продемонструє свої загальноосвітні можливості, дозволить використовувати глибоку міжпредметну інтеграцію на тлі загальної глобалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Жалдак М. І. До концепції шкільної освіти з інформатики / М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський // Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць. / Редкол. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – Випуск 3. – 2001. – С. 3–7.
2. Жалдак М. І. Основи інформатики та обчислювальної техніки : прогн. для середніх закл. освіти / М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, Г. Г. Науменко. – К. : Шкл. світ, 2001. – 72 с.
3. 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>
4. Жалдак М. І. Яким бути шкільному курсу “Основи інформатики” // Комп’ютер у школі та сім’ї. – №1. – 1998. – С. 3–8.
 5. Жалдак М. І. Інформатика. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів / Жалдак М. І., Колесников С. Я., Ривкінд Й. Я., Федорів Л.А., Шакотько В. В, Ребрина В. А. – Запоріжжя: Прем’єр, 2003. – 304 с.
 6. Математика. Інформатика, 5–9 кл. : навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів / відповідальний за випуск Р. В. Гладковський. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2013. – 96 с.
 7. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 / Україна. Кабінет Міністрів // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 4–5. – С. 3–56.

Стаття надійшла до редакції 01.06.2016.

Донченко Я.

*аспірант кафедри педагогіки вищої школи Государственного
высшего учебного заведения “Донбасский государственный
педагогический университет”*

ЗНАЧЕНИЕ ЛИНИИ “КОМПЬЮТЕРНЫЕ СЕТИ” В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье описаны причины внедрения содержательной линии “Компьютерные сети” в систему образования в области информатики в общеобразовательных заведениях Украины. Охарактеризовано развитие и значение линии “Компьютерные сети” в рамках курса “Информатика” в общеобразовательных школах Украины начала его включения до современного периода. На базе характеристики, были сформулированы вероятные перспективы развития данной содержательной линии в школьном курсе информатики.

Ключевые слова: *школьный курс информатики, методика организации обучения, содержание обучения, информатика, перспективы развития информатики.*

Donchenko I.

*graduate student of the Department of Pedagogic of higher education of higher
establishment “Donbass State Pedagogical University”*

THE VALUE OF THE LINE “COMPUTER NETWORKS” IN THE SCHOOL COURSE OF INFORMATICS IN SECONDARY SCHOOLS OF UKRAINE: RETROSPECTIVE ANALYSIS AND DEVELOPMENT PROSPECTS

The article describes the reasons for the introduction of meaningful line “Computer networks” in the system of education in the field of Informatics in secondary schools of Ukraine. The development and the value of the line “Computer networks” within the course “Computer science” in secondary schools of Ukraine from the beginning of its inclusion to the modern period were described. Likely future development of the meaningful lines in the school course of Informatics were formulated, based on the collected characteristics.

Introduction. *This article is devoted to the reasons for the introduction of meaningful line “Computer networks” in the system of education in the field of Informatics in secondary schools of Ukraine. Analysis of the preconditions of its inclusion in the content of the course “Informatics”, the development of the lines within the course and forecast the future development of a substantial line will give the opportunity to systematize information, provide an opportunity to make predictions about the prospects for the development of the school course of Informatics in General.*

Purpose. *The purpose of this paper is to analyze the reasons for the substantial inclusion of the line “Computer networks” in the system of General education in the field of Informatics, a description of the changes that have occurred during the evolution of the Informatics courses, assumptions about the prospects for the further development of substantial line as part of a school course “Computer science”.*

Methods. *When writing the article there were used methods of analysis, synthesis, method of systematization of the material, applied the principles of objectivity and scientific character.*

Results. *The development and the value of the line “Computer networks” within the course “computer science” in secondary schools of Ukraine in the beginning of its inclusion to the modern period was described. It was the characteristic of pithy lines at each stage of its development and transformation. The significant changes in the approach to the teaching of the course have been taken only after 2008, when the leadership in the use of steel to take the cloud was noted. The main purpose meaningful lines at all stages of its modernization were introducing students to the established principles of networks, their structures and possibilities.*

Conclusion. *The likely future development of the meaningful lines in the school course of Informatics were formulated, on the basis of characteristics. The meaningful inclusion of the line “Computer networks” course in the school of computer science was influenced by the development and mass distribution of information and communication technologies, and cloud computing provides remote access to knowledge that can become an integral part of the student development, both in academic and extracurricular activities. School course of Informatics has the potential to demonstrate their General education*

opportunities for the use of deep interdisciplinary integration on the background of globalization.

Keywords: *computer course, method of teaching, content of teaching, Informatics, prospects of development Informatics.*

REFERENCES

1. Zhaldak M. I. Do koncepcii shkil'noï osviti z informatiki / M. I. Zhaldak, Ju. S. Rams'kij // Komp'juterno-orientovani sistemi navchannja: Zb. naukovih prac'. / Redkol. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova. – Vipusk 3. – 2001. – S. 3–7.
2. Zhaldak M. I. Osnovi informatiki ta obchisljuval'noï tehniki : progr. dlja srednih zakl. osviti / M. I. Zhaldak, N. V. Morze, G. G. Naumenko. – K. : Shkil. svit, 2001. – 72 s.
3. Zhaldak M. I. Programa kursu “Osnovi informatiki ta obchisljuval'noï tehniki” dlja srednih navchal'nih zakladiv [Elektronnij resurs] / M. I. Zhaldak., N. V. Morze, O. I. Mostipan. – rezhim dostupu : <http://www.osvita.ua/doc/files/news/309/30993/76.doc4>.
Zhaldak M. I. Jakim buti shkil'nomu kursu “Osnovi informatiki” // Komp'juter u shkoli ta sim'ï. – №1. – 1998. – S. 3–8.
4. Zhaldak M. I. Informatika. Programi dlja zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv / Zhaldak M. I., Kolesnikov S. Ja., Rivkind J. Ja., Fedoriv L.A., Shakot'ko V. V, Rebrina V. A. – Zaporizhzhja: Prem'er, 2003. – 304 s.
5. Matematika. Informatika, 5–9 kl. : navchal'ni programi dlja zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv / vidpovidal'nij za vipusk R. V. Gladkovs'kij. – K. : Vidavnicij dim “Osvita”, 2013. – 96 s.
6. Pro zatverdzhennja Derzhavnogo standartu bazovoï i povnoï zagal'noï sredn'oï osviti : postanova Kabinetu Ministriv Ukraïni vid 23 listopada 2011 r. № 1392 / Ukraïna. Kabinet Ministriv // Informacijnij zbirnik ta komentari Ministerstva osviti i nauki, molodi ta sportu Ukraïni. – 2012. – № 4–5. – S. 3–56.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

Долинний Ю.	4
СУТНІСТЬ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	
Коркішко О.	13
ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	
Дубовий З.	22
СУТНІСТЬ І ЗМІСТ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	
Погорелова Л.	30
ВИКОРИСТАННЯ СПЕЦИФІЧНИХ ПРИЙОМІВ ТА ЕВРИСТИЧНИХ ПРИПИСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ «ТЕХНОЛОГІЇ ВИРОБНИЦТВА ПРОДУКЦІЇ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА»	
Сунь Лінян	37
РІВНЕВИЙ АНАЛІЗ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ	
Сюй Цзяюй	44
ЗМІСТ І ЗНАЧЕННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ	
Тан Цземін	51
ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ КОНСОЛІДАЦІЙНОГО ПІДХОДУ	
Інденко Н., Топольник Я.	58
РЕАЛІЗАЦІЯ СТРАТЕГІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	
Ху Манлі	66
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНИМ АНСАМБЛЕМ	
Чень Бо	72
МЕТОДИ ДІАГНОСТУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ВИКОНАВСЬКО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- Федь В., Мазілкина А.**..... 81
КУЛЬТУРОТВОЧО-ВИХОВНА СИСТЕМА СЕРЕДНЬОВІЧНОГО
МИСТЕЦТВА
- Гавриш О., Ковальова О.**..... 87
СУЧАСНА СТРУКТУРА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ
- Петренко Л.** 99
ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У ТВОРЧІЙ
СПАДЩИНІ Г. ВАЩЕНКО

ПСИХОЛОГІЯ

- Малій Н., Бодрова С.**..... 107
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ
ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

- Татьянчикова І.**..... 114
ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З
ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ
- Гончаренко Г.** 122
ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
НА УРОКАХ ФІЗИКИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ
- Малій Н., Мясоїд Н.**..... 128
РОЗВИТОК НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ ТА ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ З
РІЗНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ
- Клименко Ю., Приймак А., Гордієнко А.**..... 135
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ДЕФЕКТІВ ПОСТАВИ В
УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО ДИТЯЧОГО ЗАКЛАДУ ЗАСОБАМИ
ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

- Червонецкий В.**..... 146
ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПРИРОДООХОРОННОГО РУХУ ТА ЇХНЄ
ВІДОБРАЖЕННЯ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ
- Алєко О.** 155
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАНЯТЬ У ФОРМУВАННІ
ПЕРВИННОГО СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ
- Донченко Я.** 163
ЗНАЧЕННЯ ЛІНІЇ “КОМП’ЮТЕРНІ МЕРЕЖІ” В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ
ІНФОРМАТИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ:
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Затверджено Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України від 30.06.2015 р.). 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, список використаних джерел тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі.

Поширення на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Текст має бути уважно вичитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

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.

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 ТNR, через 1,5 інтервали.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією. Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом. Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

Обсяг статті – 8–20 аркушів (до 40 000 знаків з пробілами).

Увага! Незалежно від наукового ступеня, звання, посади до статті додаються внутрішня і зовнішня рецензії, завірені підписом і печаткою начальника відділу кадрів.

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”, а також ДСТУ 7152:201 до друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи:

1. УДК. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки.

2. Відомості про автора (ів) – прізвище та ім'я (мовою публікації).

3. Вчене звання, вчений ступінь, посада, професія – подається за скороченою формою згідно ДСТУ 3582-97: <https://kis.mon.gov.ua/sites/default/files/stup.pdf>, а також Бюлетень ВАК України, № 10, 2010 (див. табл. 3, с. 8), ДСТУ 7093, ГОСТ 7.12 та за правилами ділової української мови, місце роботи – вказується повністю, адреса, назва країни, e-mail: особиста або робоча (мовою публікації).

4. Назва публікації (мовою публікації).

5. Анотація (мовою публікації) до 10 речень (ГОСТу 7.9-95).

6. Ключові слова (мовою публікації) – вибирають з тексту.

7. Знак охорони авторського права (©) розміщують унизу першої сторінки публікації, праворуч (© Булах А., 2016).

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

9. 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.

10. Формулювання цілей статті (постановка завдання).

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

12. Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

13. Список використаної літератури розміщується в кінці статті за порядком цитування. Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу в таблиці. Дотримуйтесь встановленим вимогам щодо оформлення літературних джерел міждержавного стандарту ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання” і Бюлетеню ВАК України. – № 3. – 2008: <http://library.lp.edu.ua/yak-oformyty-spysok-literatury>.

Російською мовою

14. Відомості про автора (ів) – прізвище та ім'я.

15. Вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи, адреса, назва країни, e-mail: особиста або робоча.

16. Назва публікації.

17. Резюме 5 речень – відмінне від мови публікації.

18. Ключові слова – відмінні від мови публікації.

Англійською мовою

19. Відомості про автора (ів) – прізвище та ім'я.

20. Вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи, адреса, назва країни, e-mail: особиста або робоча.

21. Назва публікації.

22. Резюме (Summary) статті англійською мовою має складатись із 100–175 слів.

23. Ключові слова (Keywords) – відмінні від мови публікації.

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.

24. Реферат (Abstract) англійською мовою повинен бути розгорнутим, викладатися власними словами, а не з тексту статті на 1 сторінку 14 кеглем, через 1 інтервал і повторювати структуру статті:

– Проблема (Introduction).

– Аналіз публікацій (Analysis of publications)

– Предмет, тема, мета роботи (Purpose).

– Результати наукової роботи (Results).

– Висновки (Conclusion).

– Список використаної літератури (References) оформлюється за міжнародним бібліографічним стандартом APA (Американська психологічна асоціація): <http://www.bibme.org/citation-guide/APA/book>.

З прикладами оформлення можна ознайомитися на сайті: http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/sites/default/files/references_extend_summary_ukr.pdf

25. Згідно ДСТУ 7152:2010 вказують ініціали і прізвище перекладача (переклав на англ. А. Петров – вчене звання, вчений ступінь, посада, професія, місце роботи).

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 з відповідного профілю.

3) Друк здійснюється за рахунок авторів публікацій. 1 сторінка коштує 35 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.

Отже, автор надсилає електронною поштою файли:

1. Стаття для друку (назва файлу: Ст_ Науменко С.doc.).
2. Інформаційний ресурс (назва файлу: Инф.рес._ Науменко С.doc.).
3. Довідка про автора (назва файлу: Довідка про автора_ Науменко С.doc.).
4. Ксерокопія (сканер) чеку про сплату за статтю у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Чек_ст. Науменко С.pdf.).
5. Фотокопія (сканована) рецензій у форматі pdf., jpeg. (назва файлу: Рецензія_ Науменко С. pdf.).

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ (фрагмент)

УДК 378.011.3:62-028

БУЛАХ Анастасія

аспірантка, Інститут професійно-технічної освіти, Академія педагогічних наук України,

провулок Віто-Литовський, 98-а, м. Київ, 03045, Україна

E-mail: anastasiyabulakh@rambler.ru

АВТОРСЬКИЙ СПЕЦКУРС «ОСНОВИ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, МАРКЕТИНГУ, МЕНЕДЖМЕНТУ» ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. В даній статті автором детально розглянуто спецкурс «Основи підприємницької діяльності, маркетингу, менеджменту», розроблений для підготовки спеціалістів за фахом: 5.05160201 «Швейне виробництво», 5.05160203 «Моделювання та конструювання промислових виробів». Курс розглядається як педагогічна умова формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців. Представлено робочу програму курсу, визначено мету, предмет та завдання викладання спецкурсу. Запропоновано комплекс необхідних знань, вмінь та навичок, якими повинні володіти учні в результаті вивчення даного спецкурсу. У перспективі рекомендовано впровадження даного курсу в навчальні плани інших професійно-технічних навчальних закладів, що займаються підготовкою фахівців швейного профілю.

Ключові слова: педагогічні умови, спецкурс, робоча програма, економічна компетентність, професійно-технічні навчальні заклади, економічні дисципліни, педагогічний процес.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Будь-яка педагогічна модель розробляється під конкретний педагогічний задум та являє собою ланцюг педагогічних дій, що мають відповідати цільовим настановам, конкретному очікуваному результату. У зв'язку з цим, розроблена нами модель формування підприємницької компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) швейного профілю вимагає застосування певних педагогічних впливів, які мають забезпечити ефективність зазначеного процесу. У педагогіці такими впливами є педагогічні умови.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У дослідженнях, присвячених проблемі професійної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів, практично всі автори тією чи іншою мірою торкаються питань визначення педагогічних умов, необхідних для...

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є обґрунтування необхідності впровадження авторського спецкурсу «Основи підприємницької діяльності, маркетингу, менеджменту» як педагогічної умови формування підприємницької компетентності учнів ПТНЗ швейного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний процес як педагогічна система не є чимось застиглим, вона може змінюватися й удосконалюватися під впливом соціально-економічних поступів суспільства, наукових досягнень і створених відповідних умов у межах дослідження. Тобто, ефективне формування підприємницької компетентності учнів у професійній підготовці вимагає створення спеціальних педагогічних умов, які ми розуміємо як поєднання елементів змісту, організаційних форм навчання, методів та прийомів, що впливають на результативність цього процесу.

В. Андреев під педагогічними умовами розуміє підсумок цілеспрямованого відбору й застосування елементів, змісту, методів, а також організованих форм навчання для досягнення дидактичних цілей [1, с. 117]...

© Булах А., 2016

Висновки. Результати проведеного нами дослідження дозволяють зробити наступні висновки: авторський спецкурс «Основи підприємництва, менеджменту та маркетингу», розроблений для підготовки спеціалістів за фахом: 5.05160201 «Швейне виробництво», 5.05160203 «Моделювання та конструювання промислових виробів», сприяє кращому засвоєнню в учнів економічних знань, формуванню базових професійно-економічних компетенцій, сприяє позитивній мотивації слухачів до вивчення економічних дисциплін, що в свою чергу сприяє підвищенню рівнів сформованості підприємницької компетентності...

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1991. – 240 с.
 2. Коваленко О. В. Формування економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коваленко Олександр Вікторович. – Луганськ, 2014. – 248 с.
 3. Методичні рекомендації до вивчення дисципліни із курсу «Основи підприємницької діяльності маркетингу, менеджменту» (для підготовки спеціалістів за фахом: 5.05160201 «Швейне виробництво» і 5.05160203 «Моделювання та конструювання промислових виробів») / Уклад. А.В. Булах. – Миколаїв : [Б. в.], 2013. – 34 с.
 4. Рыжкова И. В. Совершенствование педагогической подготовки будущих преподавателей профессионального обучения в отраслевом вузе: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ирина Васильевна Рыжкова. – Саратов, 2009. – 22 с.
- Стаття надійшла до редакції 17.03.2016.

БУЛАХ Анастасия

аспирант, Академия педагогических наук Украины, Институт профессионально-технического образования

переулок Вито-Литовский, 98-а, г. Киев, 03045, Украина

E-mail: anastasiyabulakh@rambler.ru

АВТОРСКИЙ СПЕЦКУРС «ОСНОВЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, МАРКЕТИНГА, МЕНЕДЖМЕНТА» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПТУ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Резюме. В данной статье автором подробно рассмотрен спецкурс «Основы предпринимательской деятельности, маркетинга, менеджмента», который разработан для подготовки специалистов по специальности: 5.05160201 «Швейное производство», 5.05160203 «Моделирование и конструирование промышленных изделий». Курс рассматривается как педагогическое условие формирования предпринимательской компетентности будущих специалистов. Представлена рабочая программа курса, определены цели, предмет и задачи преподавания спецкурса. Предложен комплекс необходимых знаний, умений и навыков, которыми должны обладать учащиеся в результате изучения данного спецкурса.

Ключевые слова: педагогические условия, спецкурс, рабочая программа, экономическая компетентность, профессионально-технические учебные заведения, экономические дисциплины, педагогический процесс.

BULAKH Anastasiya

Graduate Student, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Vocational Training

lane Vito Lithuanian, 98-a, Kyiv, 03045, Ukraine

E-mail: anastasiyabulakh@rambler.ru

AUTHOR'S SPECIAL COURSE OF "BASIS OF BUSINESS ACTIVITY, MARKETING, MANAGEMENT" AS PEDAGOGICAL CONDITION OF FORMATION OF VOCATION EDUCATION OF SEWING PROFILE PUPILS' ENTERPRISE COMPETENCE

Summary. In this article the author has in detail considered a special course of "A basis of business activity, marketing, management" which is designed for training of specialists in the specialty: 5.05160201 "Sewing production", 5.05160203 "Modeling and designing of industrial products". The course is regarded as a pedagogical condition of formation of enterprise competence of future experts. The working program of the course is presented; purposes, the subject and the problems of teaching the special course are submitted. The complex of necessary knowledge, acquired habit, skills which are required for pupils as a result of studying of this special course have to possess are offered.

Keywords: pedagogical conditions, special course, working program, economic competence, professional educational institutions, economic disciplines, pedagogical process.

Abstract. In this article the author has in detail considered a special course of "A basis of business activity, marketing, management" which is designed for training of specialists in the specialty: 5.05160201 "Sewing production", 5.05160203 "Modeling and designing of industrial products".

It is established that in the researches dedicated to the problem of vocational training of professional vocational school pupils, practically all authors in a varying degree raise the questions of definition of the pedagogical conditions which are necessary for effective implementation of process of their preparation for various aspects of professional activity.

The special course developed by the author is considered as a pedagogical condition of formation of enterprise competence of future experts.

The purpose of a special course is receiving necessary knowledge of the organization, a form, structure, functioning and management of enterprise activity in the conditions of the market economic relations by pupils and formation of pupils' enterprise competence and practically oriented knowledge and skills in the sphere of business which have to prepare them for integration in the social and economic environment and to help avoid time the most the most common mistakes and unemployment as well.

The working program of a course is submitted, the subject and problems of teaching a special course are defined. The complex of necessary knowledge, skills which pupils as a result of studying of this special course have to possess is offered.

As a result of the realized experiment it is theoretically grounded and practically proved that the special course promotes pupils' better understanding of economic knowledge and pupils' positive motivation of basic professional and economic competences, promotes positive motivation of listeners for studying of economic disciplines which in turn promotes increasing of generated levels of enterprise competence.

The special course has been tested in Nikolayev, Odesa and Kiev Higher Vocational Schools of Technology and Design. In perspective, the introduction of the course is recommended in the curricula of other vocational schools which are engaged in training of sewing profile specialists.

REFERENCES

1. Andreev V. Y. Evrystycheskoe programmyrovanye uchebno-yssledovatel'skoj deyatel'nosti / V. Y. Andreev. – M. : Visshaya shkola, 1991. – 240 s.
2. Kovalenko O. V. Formuvannya ekonomichnoyi kul'tury studentiv inzhenerno-pedagogichnyx special'nostej v procesi profesijnoyi pidgotovky : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Kovalenko Oleksandr Viktorovych. – Lugans'k, 2014. – 248 s.
3. Metodychni rekomendaciyi do vyvchennya dyscypliny iz kursu «Osnovy pidpryyemnycz'koyi diyal'nosti marketyngu, menedzhmentu» (dlya pidgotovky specialistiv za faxom: 5.05160201 «Shvejne vyrobnycztvo» i 5.05160203 «Modelyuvannya ta konstruyuvannya promyslovyx vyrobiv») / Uklad. A. V. Bulax. – Mykolayiv : [B. v.], 2013. – 34 s.
4. Rizhkova Y. V. Sovershenstvovanye pedagogicheskoy podgotovky budushhyx prepodavatelej professyonal'nogo obuchenyya v otraslevom vuze: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Yryna Vasyl'evna Rizhkova. – Saratov, 2009. – 22 s.

**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 12.05.2015 № 528
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

Виходить 6 разів на рік
Заснований у вересні 1996 р.

№ 3 (77) 2016

За загальною редакцією проф. В. І. СИПЧЕНКА

Відповідальний за випуск:
Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи ДДПУ

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайтах:

<http://www.slavdpu.dn.ua/index.php/nauk/naukbooks/694-gnvp>;

http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_collection_of_scientific_labours/;

<http://www.nbuv.gov.ua>.

Підписано до друку 30.06.2016 р.
Формат 60x84/16.
Ум.-друк. арк. 10,75. Обл.-вид. арк. 11,44.
Наклад 300 пр. Зам. № 875.

Видавець:

ТОВ «Видавництво НТМТ»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 1748 від 15.04.2004 р.
пр. Науки, 58, к. 106,
м. Харків, 61072,
тел.: (057) 763-03-80, (057) 763-03-72,
факс: +38(057) 763-03-72
E-mail: ntmt@tns.kharkov.ua

Виготовлювач:

ТОВ «Цифрова типографія»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції
А00 № 314825 від 08.02.2006 р.
вул. Данилевського, б. 30,
м. Харків, 61058,
тел.: (050)326-14-40
E-mail: cyfra_druk@i.ua